



**HAL**  
open science

# L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève

Julien Ledoux

## ► To cite this version:

Julien Ledoux. L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève. Education. Université du Maine, 2016. Français. NNT : 2016LEMA3004 . tel-01586404

**HAL Id: tel-01586404**

**<https://theses.hal.science/tel-01586404>**

Submitted on 12 Sep 2017

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

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

## Thèse de Doctorat

Julien LEDOUX

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du  
grade de Docteur de l'Université du Maine  
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire*

**École doctorale :** CEI (Cognition, Education, Interactions)

**Discipline :** Sciences de l'éducation (section 70)

**Unité de recherche :** CREN (Centre de Recherche en Education de Nantes)

**Soutenu le** 20 décembre 2016

# L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève

Directeur de thèse : **Nathalie PRINCE**, Professeur en littérature générale et comparée, Université du Maine

Co-directeur de thèse : **Edwige CHIROUTER**, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Nantes

## JURY

Rapporteurs : **Jacques CRINON**, Professeur émérite en sciences de l'éducation, ESPE, Université Paris-Est Créteil  
**François GALICHET**, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Strasbourg

Examineurs : **Joëlle ADEN**, Professeur en sciences du langage, Université Paris-Est Créteil  
**Edwige CHIROUTER**, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Nantes  
**Nathalie PRINCE**, Professeur en littérature générale et comparée, Université du Maine

Je remercie Pauline, Eléa et Yanis qui m'ont soutenu pendant cette aventure ainsi que toute ma famille et mes amis proches. Merci également à Anne Blanloeuil, Catherine Lecointre et Pascale Rouillet-Renoleau pour leurs patientes relectures. Ma gratitude va également à Nathalie Prince et Edwige Chirouter qui m'ont grandement aidé à avancer sur le chemin de la réflexion. Enfin, j'ai une pensée particulière pour les élèves de CP de l'école Jean Zay de Châtellerault pour avoir osé emprunter ce même chemin.

Laissez-vous convaincre ; c'est en faisant méthodiquement et sans défaillance l'éducation de la liberté que vous élèverez des êtres libres.

**Pauline Kergomard**



# **Sommaire**

## SOMMAIRE:

<b>Introduction : Repenser l'école</b> .....	7
<b>Partie 1</b> L'enfant, l'élève et l'être humain à l'école : mutations et enjeux à la lumière de la psychanalyse.....	21
<b>Partie 2</b> Mise en place d'une recherche-action : méthodologie et analyse de l'expérimentation dans une classe de CP à Châtellerault (Vienne).....	99
<b>Conclusion: Vers l'école de demain</b> .....	315
<b>Annexes</b> .....	325
<b>Bibliographie</b> .....	468
<b>Table des matières</b> .....	477
<b>Index des noms d'auteurs</b> .....	480

# **Repenser l'école**



L'école française est en pleine mutation. En effet, les résultats aux diverses études d'évaluation comparant différentes nations la placent à un rang médiocre si l'on considère les moyens alloués depuis longtemps<sup>1</sup>. Ainsi, sur le site du Ministère de l'Education Nationale, à propos des résultats des élèves français lors de l'enquête PISA 2012 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), on peut lire à partir des résultats de l'enquête<sup>2</sup> :

« Les résultats du système éducatif français sont préoccupants parce qu'ils mettent en évidence, sur les dix dernières années :

- Une baisse du niveau moyen en mathématiques : entre 2003 et 2013, la France perd 5 places en passant de la 13e à la 18e place sur 34 pays
- Un accroissement des écarts de niveau entre les élèves qui s'explique par le plus grand nombre d'élèves en difficulté, alors que dans les autres pays de l'OCDE, cette part est stable
- Une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années<sup>3</sup> ».

Dans ce contexte de remise en cause de l'institution scolaire, de nombreuses questions concernant l'enfant et sa relation à l'école ou aux adultes émergent et gênent les pédagogues qui veulent enseigner, et seulement enseigner. Selon une étude remise au Ministère de l'Education Nationale en 2005, 48% des enseignants trouvent leur métier de plus en plus en difficulté et dénoncent ainsi des conditions de travail qui se dégradent<sup>4</sup>. Finalement, d'après ce premier état des lieux, c'est la capacité de l'école à instruire qui est remise en cause.

Parallèlement, on ne peut pas dire que le bien-être des jeunes élèves français permette de contrebalancer les carences de l'instruction. En effet, une étude sur le climat scolaire éditée par le Ministère de l'Education Nationale montre que les élèves

---

<sup>1</sup> Depuis 1980, l'évolution de la dépense intérieure d'éducation (DIE) n'a fait que croître. Elle a presque doublé entre 1980 et 2008, passant de 75 milliards d'euros à 130 milliards d'euros. SOURCE : *Libération*, le 5 février 2010.

<sup>2</sup> Analyse de l'OCDE suite à l'enquête PISA réalisée en 2012 : <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-FR.pdf>

<sup>3</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid75515/communication-en-conseil-des-ministres-les-resultats-de-l-enquete-pisa.html>

<sup>4</sup> Etude dirigée par Catherine Larivain pour l'Education Nationale et intitulée « Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005 ». On peut retrouver le dossier en ligne : [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier\\_les\\_enseignants\\_des\\_ecoles\\_publicques\\_et\\_la\\_formation\\_aout\\_2006.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/dossier_les_enseignants_des_ecoles_publicques_et_la_formation_aout_2006.pdf)

« [...] sont 59 % à affirmer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison et près de 62 % à ne pas apprécier les évaluations. [...] 66 % des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes et 64 % ont peur quand leur enseignant met un mot dans le cahier de liaison ou leur carnet de correspondance ; environ 50 % des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices et avoir peur quand l'enseignant parle avec leurs parents. Pour les relations avec leur(s) enseignant(s), 42 % considèrent qu'ils ont du mal à faire respecter les règles de la classe, près de 50 % souhaiteraient qu'il(s) les félicite(nt) davantage et 58 % qu'il(s) explique(nt) davantage les choses difficiles. Enfin, bien que les élèves se sentent globalement en sécurité, 54 % disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement<sup>1</sup> ».

Cette dernière étude montre que la capacité de l'école à éduquer et épanouir est également attaquée, ce qui semble remettre sérieusement en cause la possibilité de faire réussir les élèves « à l'école, dans leur vie, pour le monde<sup>2</sup> ».

Malgré cet état des lieux dévalorisé, les questions relevant du rôle éducatif et instructif de l'école sont extrêmement importantes à traiter et l'on pourrait même aller jusqu'à dire qu'il s'agit là d'une occasion rare de pouvoir repenser le système scolaire et le transformer, l'état de crise engendrant une remise en question souvent forcée mais vertueuse. Le problème réside en ceci qu'il s'agit de trouver un point de départ adéquat. Par exemple, démarrer une réflexion sur la pertinence des méthodes d'apprentissage usitées à l'école exclurait trop de paramètres comme la variable humaine, subjective et affective. En outre, chercher à expliquer la crise scolaire par des conditions matérielles dégradées est pertinent selon une certaine approche mais camouflerait largement d'autres réalités. En effet, on ne peut plus considérer seulement le groupe classe et il devient urgent de repenser l'importance de considérer chaque enfant individuellement dans ce qu'il est et aspire à être. On peut être nombreux dans une classe mais se sentir reconnu en tant que personne et, inversement, faire partie d'un groupe restreint mais avoir le sentiment d'être « noyé » dans un groupe classe indifférencié.

Nous pensons donc qu'il est pertinent de partir de l'enfant pour entamer notre réflexion sur l'école et ses enjeux. En effet, ce point de départ permet, selon nous, d'appréhender l'univers affectif et subjectif de l'enfant qui est lui-même pris dans les

---

<sup>1</sup> Moisan, C. (dir.) (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Education et formations*. N° 88/89. p. 176

<sup>2</sup> Référence à l'ouvrage de Philippe Meirieu : Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir ? A l'école, dans leur vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard

tourments d'une crise importante. En effet, on assiste à un délitement des repères qui servaient avant cela de liant social et de base au développement affectif des individus. Ainsi, comme le note François Richard, le contexte socioculturel actuel se caractérise par une entrée dans la vie sociale adulte de moins en moins assurée et définie, entraînant la menace d'exclusion sociale, la difficulté à concevoir une carrière et une « éternisation de l'adolescence devenue interminable<sup>1</sup>. » A travers ces changements sociétaux et dès l'enfance<sup>2</sup>, c'est toute la structure de la société qui change et qui « brouille » les messages structurants sur lesquels l'enfant doit s'appuyer pour se développer. Ainsi notre modernité se caractériserait par la divulgation d'un discours dit « capitaliste<sup>3</sup> » mis en évidence par Jacques Lacan. Ce discours, pour une large part inconscient, serait un message qui dominerait et guiderait les échanges entre les individus d'une même société, orienterait les investissements d'objets et indiquerait où se situe la loi. Or, de nos jours, ce discours indique à l'individu qu'il peut demander l'impossible, jouir sans entraves, être en droit de demander chaque objet qui lui semble apte à le rendre heureux. Du point de vue de la transmission de la loi, les limites sont floues et il peut être de plus en plus difficile de se représenter ce qui est interdit de ce qui ne l'est pas. Les repères verticaux générationnels sont remis en question car les aînés deviennent ceux qui prônent un retour au discours qui organisait la société avant et qui prônait une adhésion sans faille (parfois dénuée de sens) à certaines valeurs comme les valeurs religieuses, le patriarcat ou encore l'école. En somme, l'enfant a autour de lui un discours qui excite son *ça*<sup>4</sup>. Il se trouve pris dans des injonctions paradoxales d'ordre social, affectif, culturel et symbolique qui entraînent un écroulement du sens de la vie. La littérature de jeunesse, en tant que « baromètre » du social, s'est d'ailleurs elle-même largement transformée depuis son avènement. En effet, alors qu'elle considérait l'enfant comme un être sauvage à éduquer en lui faisant côtoyer une morale pure et généreuse dont il s'[imprènerait]<sup>5</sup>, elle tend aujourd'hui à dévoiler un véritable « sentiment de l'enfance<sup>6</sup> » qui

---

<sup>1</sup> Richard, F. (1989). *Psychothérapie des dépressions narcissiques*. Paris : PUF conclusion, p. 147

<sup>2</sup> Lors de notre travail, il nous arrivera d'évoquer l'adolescence. Ce n'est pourtant pas la période qui nous intéresse ici mais nous pensons que ce passage à l'âge adulte si important est préparé largement en amont dès les premières années de la vie où l'on retrouve de nombreux autres passages (notamment à l'école) qui détermineront la capacité qu'aura l'individu à faire face le moment venu.

<sup>3</sup> Lacan, J. (1969-1970). *Le séminaire. Livre 17, l'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil, pp. 102-133

<sup>4</sup> Laplanche, J. & Pontalis J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1967). Paris : PUF, p. 56  
Le *ça* est une des trois instances distinguées par Freud dans sa deuxième théorie de l'appareil psychique. Le *ça* constitue le pôle pulsionnel de la personnalité.

<sup>5</sup> Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation, pp. 58-63

<sup>6</sup> Prince, N. (2012). *La littérature de jeunesse*. (1<sup>ère</sup> éd. 2010). Paris : Armand Colin, p. 27

n'hésite pas à montrer la transgression dont peuvent faire preuve les enfants mais aussi les difficultés qu'ils rencontrent. Les œuvres pour la jeunesse montrent l'enfance et l'interrogent dans ce qu'elle a d'ambivalent pour essayer de focaliser à nouveau les attentions sur la recherche de sens.

Le *discours capitaliste* a également pénétré l'enceinte de l'institution scolaire et aurait entraîné le développement de l'éducation tournée vers le profit visant prioritairement, selon Martha Nussbaum<sup>1</sup> à doter les apprenants d'une quantité de capacités et de compétences qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée, sacrifiant la formation de l'être au rendement immédiat. Philippe Meirieu résume cela en écrivant :

« En matière scolaire, les choses, aussi, sont devenues très compliquées. Certes, nous croulons sous les livres et les revues qui nous assomment de conseils techniques sur le choix du meilleur établissement, la meilleure manière de dialoguer avec les professeurs ou de choisir des cours particuliers. Certes, nous avons accès, sur Internet, à une multitude de données et d'informations, tant dans le registre des choix de carrières que dans celui des conseils en matière de comportement psychologique. Mais tout cela relève plus de la mécanique que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer nos enfants à réussir, tout à la fois, leurs apprentissages scolaires, leur projet de vie et le rôle qu'ils devront jouer dans un monde qui a bien besoin d'eux<sup>2</sup> ».

Cette fois-ci, la perte du sens touche l'institution dans son ensemble. Dans ces conditions, comment la repenser ?

Il semble urgent de remettre du sens là où il s'est évanoui. Ainsi, il paraît nécessaire de remplacer l'éducation tournée vers le profit qui *néantise* les individus par une éducation pour la démocratie qui demande à ses citoyens participation, ouverture, indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques et de prise en compte d'autrui. L'école devrait alors être le lieu de la rencontre avec le sens des savoirs. Ces savoirs pourraient s'inscrire dans une véritable

---

<sup>1</sup> Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIème siècle ?* Paris : Climats, introduction

<sup>2</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 12

« anthropologie<sup>1</sup> » qui ferait comprendre aux élèves que les hommes ont cherché, cherchent et chercheront à comprendre le monde qui les entoure, à y mettre du sens.

Les enjeux de telles recommandations trouvent d'ailleurs un écho dans la problématique de perte de sens du point de vue individuel. En effet, ne pas « rattacher » les interrogations de l'enfant postmoderne à l'explication de leur genèse et de leur développement revient à laisser une raison errant sans repères ce qui provoque l'émergence de l'angoisse. Le risque est alors que le sujet se mette à la recherche de ce temps perdu dont il pressent l'existence mais qui ne trouve aucun écho dans les univers psychiques, sociaux et culturels qui l'entourent pouvant alors mener au côtoiement d'une frontière dangereuse pour son intégrité physique et psychique. Au contraire, collaborer avec autrui en ayant pour but de s'instituer en humains capables à leur tour de créer de l'humain coïncide avec cette caractéristique moderne de remise en cause des instances verticales tout en rétablissant un sens perdu. Finalement, la perte des repères collectifs permet paradoxalement d'interroger ce qui ne pouvait l'être auparavant. Alors comment faire pour restaurer ce sentiment d'appartenance qui permettrait à la fois que l'élève apprenne plus intelligemment<sup>2</sup> et à la fois qu'il apaise ses craintes ?

Car en effet apprendre relève d'un désir, un « désir de savoir<sup>3</sup> » et est ainsi étroitement impliqué avec l'univers affectif de l'enfant. Or, de nos jours, comme ce désir tend à ne s'attacher que superficiellement à des objets éphémères tout comme le désir de savoir à des compétences tournées vers le profit<sup>4</sup>, il en résulte à nouveau une errance du désir qui, quand il n'est pas comblé, se transforme en angoisse et empêche, en ce qui concerne notre travail, l'élève d'accéder à des apprentissages, autrement dit, de fixer son désir sur des objets

---

<sup>1</sup> Ce terme fait référence à l'ouvrage de Jacques Lévine et Michel Dévelay (Lévine, J., Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : ESF) dans lequel les auteurs indiquent que les enseignants devraient permettre à leurs élèves de sentir qu'ils appartiennent à l'aventure humaine en les invitant à se considérer comme héritiers, continuateurs et contributeurs de la marche du monde. Ainsi, l'élève, sujet singulier en devenir, s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, de faire partie de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution du savoir et de la société.

<sup>2</sup> L'intelligence étant à prendre ici au sens d'une capacité à donner du sens aux savoirs que l'on rencontre.

<sup>3</sup> En effet, Freud écrit à propos de ce « désir de savoir » que « [...] la pulsion de savoir des enfants est attirée avec une précocité insoupçonnée par les problèmes sexuels, voire qu'elle ne peut être éveillée que par eux seuls. L'enfant en vient alors à s'occuper du seul Grand Problème de la vie : Comment naissent les enfants ? » (Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1<sup>ère</sup> éd. 1905). Paris : Gallimard, p. 123)

<sup>4</sup> On peut rapprocher cette dernière visée de l'attitude de l'élève consistant à travailler à l'école pour avoir une bonne note puis, plus tard, un bon métier sans chercher à donner du sens.

qui caractérisent l'humanité. Pourquoi alors le désir de l'enfant ne se tourne-t-il pas naturellement vers ce savoir apte à « nourrir » son esprit ? Il semble que la raison réside en ceci que cette démarche nécessite pour l'enfant d'admettre son incomplétude et ainsi de supporter une certaine frustration. En effet, Serge Boimare a découvert qu'apprendre, c'est abandonner une certaine conception du monde devenue inefficace pour en acquérir une nouvelle et que cela a plusieurs effets sur le plan affectif<sup>1</sup>: premièrement, il faut accepter que l'on ne sait pas c'est-à-dire abandonner une forme de toute-puissance ce qui n'est pas compatible avec notre modernité si on se rappelle du *discours capitaliste* de Lacan<sup>2</sup>. Deuxièmement, il faudrait être capable de se confronter à un temps de suspension c'est-à-dire le moment de vide où l'on délaisse son ancienne conception sans avoir encore acquis la nouvelle, situation très frustrante renvoyant à un vide anxiogène car le désir n'est alors plus relié à aucune représentation ce qui peut s'apparenter, pour les plus fragiles, à un vide appelant l'angoisse.

Or, les enfants qui n'auraient pas été suffisamment confrontés (sans excès bien sûr) au manque et à la frustration dans les premiers mois de leur vie, éprouveraient d'immenses difficultés face à l'apprentissage parce que cet abandon de toute-puissance et cette frustration seraient trop angoissants pour lui. Ainsi, plutôt que de risquer l'écroulement psychique, ces élèves développeraient des mécanismes anti-pensée allant de la violence verbale ou physique à l'apathie et, dans tous les cas, à des comportements empêchant la pensée jugée trop dangereuse. Ainsi envisagés, les comportements déviants deviendraient des mécanismes de défense pour protéger l'enfant d'un débordement. L'enfant qui ne réussit pas à l'école n'est donc plus d'office ce cancre qui ne travaille pas mais peut également être un enfant qui se protège de son statut d'élève pour éviter de s'effondrer.

En d'autres termes, l'apprentissage ne pourrait ainsi plus s'envisager sans la prise en compte de l'univers affectif et l'école se devrait de considérer qu'elle accueille des enfants qui apprennent avec le cœur à défaut d'apprendre par cœur. On peut remarquer parallèlement que l'école ne peut pas non plus seulement considérer l'enfant affectif sous peine de devoir perdre l'exigence d'excellence intellectuelle qu'elle doit à chacun. De plus, la mission de l'enseignant n'est pas celle d'un psychanalyste qui a pour vocation d'apaiser psychiquement sans donner une quelconque importance à l'apprentissage. En fait, il s'agit, comme l'indiquent Jacques Lévine et Michel Dévelay, de considérer qu'« Entre la zone 1 de la

---

<sup>1</sup> Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. (1<sup>ère</sup> éd. 1999). Paris : Dunod, p. 133

<sup>2</sup> Lacan, J. *Le séminaire. Livre 17, l'envers de la psychanalyse. Op. cit.* pp. 102-133

pédagogie classique et la zone 3 de la psychanalyse, il existe [...] une zone 2 dont le principe est celui de la sensibilité relationnelle dans le cadre du langage intermédiaire<sup>1</sup> . »

Cette zone intermédiaire trouve justement une voie d'expression privilégiée dans l'imaginaire des enfants. En effet, l'imaginaire est cette dimension de l'individu qui lui permet de découvrir d'autres possibles, qui l'autorise à être, à travers ce monde, autre qu'il n'est tout en éprouvant des sentiments. Et de ce décalage entre l'intime et l'altérité rencontrée dans le monde imaginaire se dévoileraient les grandes questions existentielles qui ont forgé l'humanité. Il y aurait ainsi d'un côté une école tournée vers le profit qui ne considérerait les savoirs que comme un empilement d'éléments à connaître pour acquérir des compétences recherchées sur le marché du travail mondialisé et, d'un autre côté, une école tournée vers la démocratie qui chercherait la transmission de ces mêmes savoirs mais en y intégrant les sentiments qui ont accompagné leur genèse pour pouvoir s'en emparer et poursuivre l'entreprise des êtres humains qui nous ont précédés. L'objectif n'est évidemment pas le même : alors que la première cherche l'adaptation de l'individu au marché mondial, la seconde, au contraire, part de l'être humain et déroule ensuite une réflexion à partir de ce point de départ pour imaginer le monde de demain qu'elle postule meilleur. L'enjeu est immense car, comme l'écrit Georges Jean, « c'est par l'imagination [que] les enfants, les adolescents, les adultes, peuvent gagner leur propre autonomie dans la mesure où ils apprennent non seulement à apprendre, mais encore et peut-être surtout à créer et à s'inventer eux-mêmes. Une pédagogie de l'imaginaire est bien en effet une pédagogie de la *raison ardente*, raison par laquelle les techniques et les connaissances sont équilibrées et fécondées par cette *fonction de l'irréel* comme disait si fortement Gaston Bachelard<sup>2</sup> ». Alors où trouver cette *fonction de l'irréel* à l'école ? Comment mettre en place une pédagogie qui permettrait de développer l'imaginaire des élèves tout en poursuivant des objectifs d'apprentissage exigeants ? Enfin, comment trouver à l'école un espace où poser les grandes questions existentielles humaines ?

Nous avons nous-mêmes fait le choix de partir de l'univers des élèves pour entamer cette réflexion : l'enfant d'âge scolaire est encore très dépendant de son expérience personnelle. Il éprouve également des difficultés pour accéder à une forme d'abstraction.

---

<sup>1</sup> Lévine, J. & Dévelay M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Op. cit. p. 15

<sup>2</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit. p. 13

C'est la raison pour laquelle il paraît difficile de partir d'une question très abstraite pour engager un travail qui permettrait de développer l'imaginaire tout en permettant de mieux apprendre. C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, pour Edwige Chirouter, le texte littéraire est un support privilégié. L'enfant, justement du fait de sa difficulté naturelle à sortir de sa subjectivité avec tout ce que cela implique lorsque cette dernière est teintée de souffrances parfois immenses liées à son début de vie personnelle, ne parvient pas à trouver la voie de l'apaisement et du savoir. A cela, vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi, il faut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son raisonnement et à l'émanciper de son seul point de vue tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. Or, la littérature de jeunesse ne se contente pas de déformer la réalité mais la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. En effet, toujours selon l'auteure, « elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle<sup>1</sup> ». Ainsi, la littérature de jeunesse représente une médiation culturelle qui implique une rencontre entre l'enfant et l'œuvre à bonne distance. Finalement, l'enjeu majeur est de se demander si considérer l'enfant dans sa dimension affective et développer son imagination grâce aux œuvres pour la jeunesse lui permettrait de l'aider à mieux apprendre.

Se pose alors la question du choix des œuvres à présenter aux élèves ainsi que du dispositif à mettre en place pour permettre cette rencontre. Concernant le choix des œuvres, Serge Boimare a remarqué que lire des récits issus de la mythologie grecque ou encore des romans de Jules Verne s'avérait efficace pour aider ses élèves en grande difficulté à retrouver les voies du savoir<sup>2</sup>. Pourtant, ce sont des récits souvent violents, apocalyptiques, qui traitent de sujets angoissants comme l'inceste, l'abandon, le meurtre ou encore qui mettent en scène des personnages dont la fin est proche mais qui, grâce à une réflexion scientifique pertinente, parviennent à se sortir de cette mauvaise passe. Mais, petit à petit, au fil des lectures, ses élèves s'autorisent à penser, à entrer en débat avec les autres sur un autre registre que celui de la violence. Deux raisons paraissent pouvoir expliquer cela : la première serait due au fait que

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Op. cit. p. 21

<sup>2</sup> A propos de la lecture d'une œuvre de Jules Verne pour aider un enfant à apprendre, on pourra se référer au chapitre 3 de l'ouvrage de Boimare : « Guillaume et la peur d'apprendre » (Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Op. cit. pp. 35 – 53. Concernant la médiation culturelle représentée par des lectures de la mythologie grecque, on pourra lire le chapitre 7 : « Vaincre le danger de penser avec Héraclès »



ces œuvres font partie de notre culture et représentent les fondements de notre civilisation. Finalement, elles s'adresseraient à l'individu membre de la communauté humaine en restaurant en quelque sorte les repères verticaux qui font actuellement défaut. Elles permettraient de prendre en charge les questions existentielles et universelles. La seconde serait que ces œuvres permettraient aux questions angoissantes et aux inquiétudes individuelles d'avoir droit de cité : les élèves pourraient vivre leurs angoisses paralysantes à travers la fiction donc à bonne distance et, parallèlement, développer leur imaginaire, préalable nécessaire pour pouvoir négocier avec les angoisses. En ce sens, cette démarche s'adresse aussi à ce qui a fait défaut dans le passé de l'individu. De la sorte, on pourrait dire que cette visée redonne du sens en indiquant à l'enfant qu'il ne vient pas de nulle part, qu'il s'inscrit dans une lignée générationnelle et que ses préoccupations sont légitimes et doivent être reconnues, notamment à l'école.

Notre travail s'inscrit dans la lignée du travail de Boimare mais s'intéressera plus particulièrement à la littérature de jeunesse. En effet, de nombreux ouvrages pour les enfants sont d'une richesse telle qu'ils nous paraissent aptes à jouer ce rôle de médiation culturelle qu'évoquait l'auteur. Nous nous demanderons ce que l'on transmet, affectivement parlant lorsqu'on lit une histoire aux enfants et nous verrons si, en choisissant des œuvres de façon pertinente en fonction de critères précis, on pourrait améliorer la capacité de penser des élèves. Pour cela, il faudra adopter une posture qui permette de considérer le lecteur comme étant porteur de diverses instances, chacune appréhendant l'œuvre d'une manière spécifique. Ainsi, une dimension du lecteur aborde l'œuvre selon les règles logiques de la narration, une seconde à l'aide de la transgression imaginaire et enfin, une dernière cherche un compromis acceptable. Intrinsèquement, il s'agira de commencer à réfléchir sur le choix des œuvres à présenter (ou celles à ne pas présenter) aux élèves. Le critère principal qui doit guider l'enseignant lors du choix des œuvres est la nature de l'ambivalence contenue dans la fiction. En effet, un ouvrage, pour résonner chez l'enfant tout en provoquant une réflexion doit permettre au moins une double lecture. Il devient alors possible de penser son monde et le monde simultanément dans un mouvement circulaire fécond, entre le particulier et le général, l'intime et l'universel. Par exemple, l'enfant parvient, suite à sa lecture d'une œuvre, à interroger ce que sont ses parents à ses yeux et, parallèlement, à interroger le concept de parentalité dans son ensemble. Ainsi, de la double lecture peut naître une profondeur qui

permet de poser ces grandes questions existentielles humaines tout en les reliant à sa propre réalité dans une réflexion fructueuse et, par là-même apaisante.

L'enjeu deviendra alors, par le biais d'analyses littéraires, de justifier la constitution d'un corpus de quatorze albums pour la jeunesse. Les ambivalences seront, pour chacune, mises au jour et, à travers elles, il deviendra possible de dresser les enjeux individuels, collectifs, philosophiques et pédagogiques qui en résultent. Pour pallier la perte des repères collectifs tout en interrogeant les questions existentielles, nous avons fait le choix d'un corpus qui embrasse le plus largement possible une vie humaine, allant de la naissance à la mort. Ainsi, *Bébé*<sup>1</sup>, *La grande question*<sup>2</sup>, *Le petit bout manquant*<sup>3</sup> et *C'est une histoire d'amour*<sup>4</sup> traiteront de la question de la naissance, naissance au monde mais aussi naissance à soi. En effet, naître au monde physique ne suffit pas à devenir un être humain. Il faut également que d'autres individus qui constituent la famille permettent une inscription du bébé dans le langage et le désir. Cela implique qu'il faille que l'Autre soit à la fois protecteur mais aussi et surtout émancipateur.

De cette capacité de l'Autre et de soi à se détacher émergeront les questions liées à l'autonomisation et l'individuation. Ainsi, *Cet été-là*<sup>5</sup>, *Mon papa*<sup>6</sup>, *Bébés chouette*<sup>7</sup>, *Vrrr...*<sup>8</sup>, *La première fois que je suis née*<sup>9</sup> et *Ma maman*<sup>10</sup> questionneront l'éducation en générale afin de voir en quoi elle contient intrinsèquement une dimension de dépendance mais aussi en quoi elle devra s'en défaire. De cette ambivalence, peut alors naître l'angoisse face à laquelle l'enfant devra trouver des ressources. Il s'agira également de voir ce qui, dans l'éducation, peut perdurer même à l'âge adulte, l'individu se trouvant porteur de pensées, de comportements, d'attitudes ou de passions qui dépassent parfois sa seule individualité questionnant ainsi la liberté d'être complètement soi et l'influence qu'exercent encore les premiers êtres tutélaires.

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

<sup>2</sup> Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre

<sup>3</sup> Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Paris. Albin Michel jeunesse. 2004

<sup>5</sup> Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane

<sup>6</sup> Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs

<sup>7</sup> Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

<sup>8</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier

<sup>9</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse

<sup>10</sup> Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs

Une dernière série d'œuvres traitera de la mort à travers *Jojo la Mache*<sup>1</sup>, *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>, *Boubou et grand-père*<sup>3</sup> et *L'arbre sans fin*<sup>4</sup>. Leurs analyses tenteront de rendre compte de la complexité de cette problématique. En effet, il sera question de la mort réelle, celle d'un proche, plongeant l'individu dans le deuil. Il sera aussi question de la mort symbolique, celle qui est nécessaire pour grandir mais qui n'est plus prise en charge aujourd'hui de façon collective. Enfin, il sera question de la croyance en l'au-delà, présentant ainsi une opportunité d'aborder la question religieuse.

Concernant le dispositif permettant la rencontre entre les œuvres et les enfants, nous avons choisi d'organiser des ateliers à visée philosophique. Dans notre expérimentation, l'atelier à visée philosophique consistait en une séance d'une quarantaine de minutes qui avait lieu toutes les semaines. Elle comportait une phase de lecture de l'œuvre abordée, une phase de dissipation des problèmes de compréhension et enfin, une phase de questionnement philosophique. Nous avons alors enregistré et retranscrit les séances puis nous sommes interrogé sur la nature des interventions des élèves en gardant à l'esprit notre problématique : prendre en compte l'aspect affectif et développer l'imagination des élèves permettrait-il de les aider à mieux apprendre ? La question de l'évaluation s'est alors posée. En effet, il est tout à fait complexe de démontrer rigoureusement qu'un élève a eu accès à un apprentissage parce qu'il a rencontré durant les ateliers à visée philosophique un ou plusieurs éléments qui lui ont permis de surmonter un blocage et de trouver du plaisir à le faire. Et quand bien même nous le ferions, notre expérimentation entrerait en conflit avec d'autres variables comme le développement, la vie hors de l'école... Nous nous sommes alors demandé ce qui, dans les interventions même des élèves durant les ateliers, permettrait de révéler une évolution dans les propos à savoir le développement d'une pensée complexe et le signe d'un accès amélioré au savoir et à l'apprentissage. Nous avons donc établi des critères d'observation et, du fait même de la complexité liée la démarche, avons choisi plusieurs analyses selon différents angles afin d'obtenir une vue, la plus large possible, du phénomène à étudier.

Ainsi, une analyse qualitative globale au niveau de la classe permettra de caractériser et de classer les interventions des élèves. Il faudra voir si cette démarche engendre effectivement un panel d'interventions très riches qui englobent des compétences complexes

---

<sup>1</sup> Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue

<sup>2</sup> Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là*.... (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette

<sup>3</sup> Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman

<sup>4</sup> Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

témoignant d'une pensée dynamique et stimulée. Nous tenterons également de classifier ces interventions afin de caractériser celles qui relèvent d'une pensée égocentrique de celles qui permettent de gagner les rives du concept. En effet, apprendre, c'est être capable de conceptualiser mais prendre du plaisir à apprendre et s'enrichir de l'apprentissage impliquent que cette généralisation trouve un écho dans la vie quotidienne de l'individu.

En outre, ce travail porte sur des êtres humains et l'évaluation précédente porte sur la globalité de la classe et ne peut en aucun cas prétendre expliquer la réalité de chacun. C'est la raison pour laquelle il faudra proposer une analyse qualitative au niveau individuel cette fois-ci : nous isolerons alors les interventions de cinq élèves durant les ateliers à visée philosophique et tenterons de les analyser à la lumière d'autres éléments comme le contexte familial, le comportement à l'école avec les pairs, les adultes... Cette analyse individuelle présente l'avantage de mettre en lumière de façon plus précise ce qui se joue entre l'élève, l'œuvre et la démarche, le tout dans une perspective dynamique. De plus, elle permettra de relativiser la problématique de départ car que dire des élèves considérés comme performants par l'institution scolaire et qui n'ont, *a priori*, pas besoin de ce type de démarche pour apprendre ? Il faudra en discuter et voir si l'enjeu des ateliers va plus loin que la simple remédiation à la difficulté scolaire.

En somme, nous tenterons de montrer que, d'un point de vue global et collectif, les œuvres choisies et interrogées grâce aux ateliers à visée philosophique permettent d'aider les élèves à développer un imaginaire permettant d'entrer dans les apprentissages tout en apportant la nuance qu'individuellement, les réalités divergent. Ainsi, ce dispositif n'est pas une technique à proprement parler qu'il suffirait d'appliquer. C'est un dispositif qui contient intrinsèquement une différenciation affective et intellectuelle puisque justement, sa nature profonde est de résonner à la fois dans les univers de l'intime et du général. Chacun y trouvera ainsi la juste mesure de ce dont il a besoin pour s'enrichir.

Globalement, nous chercherons à remettre du sens dans l'acte d'apprendre en utilisant les témoins de l'évolution de la culture, ici les livres, qui inscrivent dans une lignée plus vaste et font sentir que chacun appartient de plein droit à l'aventure humaine. Nous faisons le pari que l'enfant revêtira alors son « costume » d'élève. Dans cette optique, apparaîtra la responsabilité d'interpeller l'école pour qu'elle puisse se penser à nouveau dans un monde mouvant et assumer les rôles qui sont les siens en faisant des choix.

Enfin, pour lire le travail qui va suivre, il faudra toujours garder à l'esprit que les traces du passé sont encore présentes et à l'œuvre et l'on ne peut considérer qu'elles sont dépassées et oubliées. Au contraire il est nécessaire de partir d'elles pour comprendre le présent et construire l'avenir tout comme l'enfant durant les ateliers à visée philosophique qui actualise sa pensée en posant des questions ancestrales tout en mettant au jour ce qui lui a fait obstacle dans son passé à lui.

## **Partie 1**

# **L'enfant, l'élève et l'être humain à l'école : mutations et enjeux à la lumière de la psychanalyse**

L'époque moderne voit se développer de nombreuses interrogations qui n'avaient auparavant pas lieu d'être et notamment concernant l'école qui paraît, de prime abord dépassée par les changements ambiants. En effet, les individus qui la côtoient ont changé. Ils ne sont plus aussi « dociles » qu'avant. Comme l'indiquait Daniel Marcelli lors d'une conférence donnée à Poitiers en 2015, les enfants d'hier étaient empotés, ceux d'aujourd'hui « dépotent<sup>1</sup> ». De son œil de psychiatre, il indiquait également avoir noté un changement dans les pathologies rencontrées dans sa clinique durant les trente dernières années. Alors qu'avant, les difficultés rencontrées par les enfants relevaient de l'impossibilité à s'ouvrir et s'exprimer, aujourd'hui, au contraire, elles relèvent de difficultés à revenir sur soi et se concentrer. La disparition de pathologies comme le bégaiement et l'explosion des troubles de l'attention viennent d'ailleurs, toujours selon le psychiatre, en témoigner<sup>2</sup>. Comment l'école doit-elle alors accueillir ces changements ? Il lui faut d'abord éviter toute unilatéralité qui chercherait à réduire le phénomène à un raisonnement simpliste. Au contraire, il paraît nécessaire de partir du constat précédent puis essayer d'en comprendre les enjeux selon différents angles avant finalement d'en déduire une réponse adaptée.

### ***A) Partir de l'enfant d'aujourd'hui pour penser l'école de demain***

Nous allons dresser un état des lieux de l'école d'aujourd'hui dans une perspective dynamique en la comparant à l'école d'hier tout en faisant le parallèle avec l'avènement d'un sentiment de l'enfance, creuset de la naissance de la littérature de jeunesse telle qu'elle existe aujourd'hui.

Les auteurs s'intéressant à l'école s'accordent à dire qu'elle peine à assumer le rôle qui lui était assigné jusqu'alors. Philippe Meirieu, qui compare l'école de sa jeunesse à celle d'aujourd'hui, écrit d'ailleurs à ce propos :

« En matière scolaire, les choses, aussi, sont devenues très compliquées. Certes, nous croulons sous les livres et les revues qui nous assomment de conseils techniques sur le choix du meilleur établissement, la meilleure manière de dialoguer avec les professeurs ou de choisir des cours particuliers. Certes, nous avons accès, sur Internet,

---

<sup>1</sup> Conférence donnée par Daniel Marcelli au Théâtre Auditorium de Poitiers (TAP) le 4 novembre 2015 sous l'intitulé : « En quoi les enfants d'aujourd'hui sont différents de ceux d'hier ? »

<sup>2</sup> *Ibid.*

à une multitude de données et d'informations, tant dans le registre des choix de carrières que dans celui des conseils en matière de comportement psychologique. Mais tout cela relève plus de la « mécanique » que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer nos enfants à réussir, tout à la fois, leurs apprentissages scolaires, leur projet de vie et le rôle qu'ils devront jouer dans un monde qui a bien besoin d'eux<sup>1</sup>. »

En effet, le nombre d'enfants sortant du système éducatif en n'ayant pas ou peu acquis les compétences dans les domaines dits cruciaux du dire, lire, écrire, est en augmentation avec toutes les conséquences que cela implique à plus ou moins long terme concernant leurs vies adultes. L'école est ainsi attaquée dans sa capacité à instruire. De plus, les phénomènes violents, montrés à la vue de tous à la télévision principalement, sont dits en augmentation également à tel point que durant l'année scolaire 2001/2002, le gouvernement décide de mettre en place un logiciel, SIGNA (devenu SIVIS<sup>2</sup> à la rentrée 2007), dans l'ensemble des établissements scolaires pour recenser les phénomènes de violence. Les professionnels de l'éducation que nous côtoyons quotidiennement, professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, psychologues scolaires, maîtres E et G, vont aussi dans ce sens. Plus que sur la violence quantifiée, c'est sur l'augmentation du sentiment d'insécurité que se focalisent toutes les consciences, surtout dans les milieux sensibles<sup>3</sup>. Les raisons le plus souvent évoquées sont les enfants qui ont moins de limites qu'avant, qui n'hésitent plus à répondre aux adultes, qui remettent sans cesse en cause l'autorité voire le bien-fondé des valeurs transmises (nous sommes là face à une remise en cause du rôle d'éducation de l'école). Sont également montrées du doigt quelques décisions institutionnelles (la suppression massive d'enseignants spécialisés du R.A.S.E.D.<sup>4</sup>) qui font reposer sur les épaules des enseignants des rôles toujours plus nombreux et pour lesquels ils disent ne pas être formés, ou pas assez, participant à l'émergence de sentiments divers, de résistances profondes, allant d'un *je-m'en-foutisme* témoignant probablement d'une résignation au courage de certains qui tentent de comprendre

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. (2015). *Comment aider nos enfants à réussir ? A l'école, dans leur vie, pour le monde*. Montrouge : Bayard, p 12

<sup>2</sup> <http://eduscol.education.fr/cid46842/mesure-de-la-violence-en-milieu-scolaire.html>

<sup>3</sup> Par exemple, alors que 7% des enseignants (24% des élèves), en 1995, estimaient que leur établissement était touché par la violence, ils étaient 49% (41%) en 1998.

<sup>4</sup> Il y a eu 5000 suppressions de postes d'enseignants spécialisés du R.A.S.E.D. entre 2008 et 2012 selon les chiffres du ministère.



et d'agir mais nécessairement dans une forme de marginalité pouvant aboutir à un sentiment d'impuissance. Bien entendu, entre les deux, toute une gamme d'enseignants parvient à garder une bonne distance et une remise en question saine de leur métier. Enfin, il y a les enfants qui n'ont effectivement plus la même relation qu'avant à l'école. Mais avant tout peut-être est-il préférable d'admettre que la relation enfants-école a changé plutôt que de chercher un *responsable* de manière unilatérale comme certains tentent de le faire trop souvent. Nous commencerons par mettre en lumière les différences entre les enfants d'hier et ceux d'aujourd'hui puis nous verrons en quoi, plus que les enfants, c'est au sentiment de l'enfance que nous pouvons attribuer un sens profond mettant en lumière ces changements. De plus, toujours dans un souci d'éclairage par la culture et plus particulièrement la culture littéraire, nous ferons de nombreux parallèles avec la littérature de jeunesse et verrons si les changements de paradigmes dans le domaine éducatif peuvent être corrélés à ceux de la littérature de jeunesse, l'objectif étant de mieux cerner les changements de représentations de l'enfance.

## 1) L'enfant postmoderne

Jacques Lévine et Michel Develay dans leur ouvrage *Pour une anthropologie des savoirs scolaires* partent d'une affirmation : « Les enfants d'aujourd'hui sont différents de ceux d'hier<sup>1</sup> » et s'interrogent quant à la nature de cet écart : serait-ce du domaine de la crise qui est également dans les termes médicaux la phase décisive d'une maladie, son paroxysme, du domaine de la panne où l'on serait dans l'incapacité (à plus ou moins long terme) d'agir ou enfin dans une phase d'immobilisme durant laquelle l'on se satisfait de l'état des choses malgré la présence d'un dysfonctionnement évident ? Pour tenter de comprendre un peu mieux ce phénomène, les auteurs invoquent une explication groupale. Ils indiquent que l'on est passé de ce qu'ils nomment une « groupalité scolaire traditionnelle<sup>2</sup> » à une « néogroupalité<sup>3</sup> ». La première renverrait aux fondements de l'école de Jules Ferry basée sur la notion de double dette : le professeur doit instruire et éduquer l'enfant qui, naturellement, adhère à ce fonctionnement. C'est alors, selon eux, « l'apologie de l'alliance, le triomphe du moi groupal à une époque où patriarcat et matriarcat sont sacralisés ainsi que le système

---

<sup>1</sup> Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p 33

<sup>2</sup> *Loc. Cit.*

<sup>3</sup> *Loc. Cit.*

scolaire <sup>1</sup>». A cette époque, les enfants auraient ainsi eu une relation à l'école sur le mode de l'acceptation de l'ordre social.

La « néogroupalité », au contraire, serait engendrée par une certaine « désalliance<sup>2</sup> » succédant aux horreurs de la seconde guerre et qui aurait désacralisé les valeurs qui servaient avant cela de liant social : les valeurs religieuses, le patriarcat, l'école, l'interdiction de se plaindre... Cela aurait engendré très (trop ?) rapidement un dépérissement du *surmoi* par rapport au *ça* correspondant, pour les psychanalystes, à un dépérissement de l'instance paternelle. Il aurait donc fallu que le *moi* des enfants prenne le relais afin d'éviter de se laisser complètement envahir par leur *ça*, instance des pulsions régie par le *principe de plaisir*, asociale et destructrice par nature. Or l'école ne s'est pas préparée à ça, restant dans l'ancienne structure où elle était une évidence. Mais comment le *moi* des enfants a-t-il pu s'adapter à cette situation d'urgence ?

Toujours dans l'ouvrage de Lévine et Dévelay, l'on peut lire que cette « désappartenance » vis-à-vis du groupe (notamment générationnel) a entraîné les enfants en développement à subir plusieurs phases délicates :

« - Une perte de valeurs. C'est ce que les auteurs nomment la « déparentalisation » où le jeune ne peut plus s'accrocher aux valeurs qui servaient de repères. Cela s'accompagnerait d'angoisses profondes si la situation restait telle. Il faut des limites pour se développer.

- Ainsi, pour retrouver un équilibre, bien que précaire, les enfants auraient eu tendance à s'instaurer parents eux-mêmes dans un mouvement (teinté de toute-puissance) d'auto-procréation. C'est ce que les auteurs nomment l'« autoparentalisation ».

- Cette « autoparentalisation » entraînerait enfin une autosuffisance générationnelle hors du monde adulte c'est-à-dire une détermination particulièrement orgueilleuse de toute une génération, celle de n'être redevable de personne, de revendiquer l'égalité avec le monde des adultes<sup>3</sup>. »

---

<sup>1</sup>Loc. cit. p. 33

<sup>2</sup>Ibid. p. 34

<sup>3</sup>Ibid. p. 27

## *Evolution parallèle de la littérature de jeunesse*

Quel éclairage nous apportent les fictions vis-à-vis de ce changement de paradigme ? Serge Tisseron dans son ouvrage *Les bienfaits des images*<sup>1</sup> pose la question de l'utilité des fictions. Il prend l'exemple du film d'animation *Monstres et Cie*<sup>2</sup> et nous indique que ce dernier souligne parfaitement ce changement relationnel entre adultes et enfants. En effet, selon lui, cette fiction montre que ce ne sont plus les enfants qui ont peur des adultes mais l'inverse. Il indique qu'elle va plus loin et propose une solution, un remède : la possibilité de rire et jouer ensemble comme pour transcender cette tension moderne du passage d'une hiérarchisation verticale à une structure horizontale. Ainsi voyons-nous une première piste de réflexion intéressant notre propos en rapport avec les œuvres (au sens large) pour la jeunesse : l'imaginaire d'une époque, prenant des formes diverses dans les arts nous permet d'objectiver nos repères et de vivre ensemble dans une culture commune. Ainsi, étudier la littérature de jeunesse (ou le cinéma, la peinture etc.), cela revient à comprendre notre époque, ces fictions proposant de nouveaux remèdes de contes de fées sans cesse actualisés.

Un deuxième apport de Serge Tisseron nous paraît important : les images sont un peu comme des miroirs de parties obscures de nous-mêmes oubliées ou nouvelles. Mais il faut être capable de les accepter. Les miroirs nous proposent donc un reflet de nous-mêmes mais certainement pas un mode d'emploi de la réalité.

Peut-être aurions-nous alors intérêt à dresser le portrait de la dynamique qui a permis à la littérature de jeunesse d'émerger et de devenir ce qu'elle est aujourd'hui avec le postulat, comme nous le disions auparavant que les arts sont le reflet de la manière dont une société questionne ses grandes interrogations, ici l'enfance. Christian Poslaniec<sup>3</sup> s'est intéressé à cerner ce dynamisme et indique que l'on peut définir quatre grandes périodes caractérisant, plus que l'émergence de cette littérature spécifique, la naissance de ce que Nathalie Prince appelle « le sentiment de l'enfance<sup>4</sup> ». Ainsi, selon lui, la première période, allant du XVIIème siècle au milieu du XIXème siècle, se caractérise par la négation de l'enfance ou l'enfant sauvage. De la sorte, durant cette période, l'enfant est apparenté à un petit sauvage

---

<sup>1</sup> Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob, p. 13

<sup>2</sup> Docter, P., *Monstres et Cie, (Monsters inc.)*, Pixar Animation Studios/Walt Disney Pictures, New-York, 2001

<sup>3</sup> Poslaniec, C. (2008). *(Se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation, pp. 58-63

<sup>4</sup> Prince, N. (2012). *La littérature de jeunesse*. (1<sup>ère</sup> éd. 2010). Paris : Armand Colin, p. 27

qu'il faut civiliser, éduquer, en lui proposant des modèles d'une morale pure et généreuse dont il s'imprènera.

S'ensuit alors une seconde phase dont *Les aventures de Jean-Paul Choppart*<sup>1</sup> créées par Louis Desnoyers sont un symbole, celui de l'adulte en devenir. Pour la première fois, des œuvres décrivent des enfants terribles et, comme l'indique Annie Renonciat, « [...] apparaissent de nouvelles représentations de l'enfance qui admettent désormais l'enfant terrible à côté de l'enfant sage des ouvrages de la génération précédente<sup>2</sup>. »

On se rapproche donc de plus en plus de l'enfant turbulent faisant des sottises mais aussi déterminé et généreux autrement dit l'enfant considéré dans toute sa complexité. Ainsi, l'enfance apparaît-elle et l'enfant devient « une terre féconde dans laquelle pas une semence ne se perd ; ce qui importe, c'est qu'il ne soit semé que de bons grains<sup>3</sup> ».

La troisième phase est illustrée par l'apparition dans les œuvres pour la jeunesse de vigoureux sauvageons. Dans ce nouveau paradigme, Il y a une vie avant l'âge adulte et l'enfant en lui-même vit nombre d'évènements spécifiques parce qu'il est un enfant sans qu'il soit nécessaire de le relier aux adultes (la morale, l'éducation, le futur, la famille et l'école). De plus, les théories de Freud commencent à être connues et les enfants ne sont plus considérés comme bons ou mauvais mais comme « pervers polymorphes<sup>4</sup> » : un grand curieux, une énergie qui ne demande qu'à s'investir. On songe déjà moins à l'éduquer qu'à lui permettre de se construire, à partir de ses ressources personnelles. Citons, pour illustrer cette époque Louis Pergaud qui, dans sa préface de *la guerre des boutons*, écrit en 1912 :

« J'ai voulu restituer un instant de ma vie d'enfant, de notre vie enthousiaste et brutale de vigoureux sauvageons dans ce qu'elle eut de franc et d'héroïque, c'est-à-dire libérée des hypocrisies de la famille et de l'école<sup>5</sup>. »

Puis, Jean Fabre, l'un des fondateurs de l'école des loisirs, qui, huit ans plus tôt, s'empare de cette image pour l'infléchir vers une nouvelle représentation, écrit :

---

<sup>1</sup> Desnoyers, L. (1839). *Les aventures de Jean-Paul Choppart*. Paris : La revue des enfants

<sup>2</sup> Renonciat, A. (1998). *Livres d'enfance, livres de France*. Paris : Hachette, pp. 70-71

<sup>3</sup> Gourévitch, J.-P. (1988). In *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits* (anthologie de textes de référence. 1529-1970). CRDP de Créteil

<sup>4</sup> Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1<sup>ère</sup> éd. 1905). Paris : Gallimard, p 24  
Freud qualifie l'enfant de « pervers polymorphe » pour exprimer le fait qu'il découvre son corps et le monde autour de lui à travers ses pulsions partielles. Il veut simplement rappeler que nous sommes tous passés par une étape première dans notre vie sexuelle (d'abord non génitale puis génitale) où la satisfaction de chacune des zones érogènes a prévalu pour elle-même. Pour l'enfant, cette découverte est saine car elle accompagne le passage d'un stade à l'autre. En revanche, s'il n'est plus transitoire et occasionnel, ce mécanisme est considéré comme un mode relationnel pathologique.

<sup>5</sup> Pergaud, L. (1912). *La guerre des boutons*. Paris : Le mercure de France

« L'enfance ne vaut plus seulement pour ce qu'elle est intrinsèquement, elle se caractérise par un dynamisme créatif qui, maîtrisé, permet à l'enfant de trouver sa place dans la société : l'album est avant tout un jeu : le jouet éducatif par excellence (...) L'activité spontanée de l'enfant est ludique. C'est par le jeu que l'enfant se révèle tel qu'il est et c'est par le jeu qu'il s'épanouit. Le jeu est invention, fantaisie, liberté. Chez l'enfant, il déclenche un dynamisme créatif qui oscille entre l'imaginaire et le réel. Il constitue une première approche du monde organisé par les adultes. Par le jeu, l'enfant apprend à se situer dans son environnement, il apprend à évoluer dans des situations qu'il choisit, adapte et renouvelle à son gré. Par le jeu, il met en œuvre ce qu'il apprend à connaître en le maîtrisant, en le soumettant à sa fantaisie<sup>1</sup> ».

Enfin, la quatrième et dernière période correspondant à notre modernité rend son statut de sujet à l'enfant. Jacky Chassagne écrit d'ailleurs :

« Nous partons du principe que les enfants sont, dès le plus jeune âge, des personnes en conquête d'autonomie, de responsabilités à qui il faut donner des conditions de vie épanouissantes dans le respect des différences, sans dressage, sans normalisation et sans pénalisation d'aucune sorte<sup>2</sup> ».

### *L'intrication entre culture et psychisme*

Ce premier état des lieux soulève quelques questions et problèmes. En effet, nous avons vu, qu'au cours du temps, s'étaient développés de manière parallèle un sentiment collectif de l'enfance, l'enfant étant considéré pour lui-même, ayant une réalité propre, une autonomie à conquérir et paradoxalement, une perte des repères collectifs pour chaque enfant en devenir, les repères sociaux et culturels ne parvenant plus à proposer une assise solide pour un développement psychique pleinement satisfaisant (donc cognitif mais cela reste à montrer). Est-ce à dire qu'il faille revenir à un modèle antérieur où, à nouveau, l'enfant redeviendrait un sauvage à éduquer et, où les œuvres qu'on lui proposerait reprendraient ce manichéisme qui a pu faire ses preuves à une époque ? Evidemment non, ce serait impossible car la conquête a fait son œuvre et les terres inconnues ne le sont plus. Il n'est pas souhaitable d'en appeler à ce retour car le respect d'antan était un respect de soumission. Le respect de demain,

---

<sup>1</sup> Fabre, J. (1973). L'album, miroir de l'enfance. In D. Escarpit. *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance*. Paris : Magnard, pp. 17-18

<sup>2</sup> Chassagne, J. (1983). *Les rois nus. Pour un nouveau statut de l'enfance*. Paris : Casterman, p. 177

effectivement à souhaiter, doit être justifié par ce monde d'adultes qui montre chaque jour ses failles. Les enfants sont devenus insoumis et, parallèlement, aptes à créer un monde plus intelligible et intelligent.

Une deuxième question se pose : la littérature de jeunesse serait-elle un simple reflet de ce sentiment de l'enfance changeant au cours du temps ou, au contraire, en serait-elle en partie responsable ? Pour amener des éléments de réponse et afin de montrer qu'une vision intermédiaire devrait être plus réaliste, interrogeons ce que l'on appelle la littérature dans une visée d'explicitation du lien qui existe entre le psychisme individuel et la culture, collective. Finalement, c'est la culture au sens large et la littérature de jeunesse spécifiquement que nous nous proposons d'interroger avec ce postulat que la culture est une production prenant racine dans un collectif ayant un passé qui s'actualise sans cesse et dont la rencontre avec un individu résonne avec ce dernier d'une manière plus intime et individuelle.

L'ethnopsychanalyse est intéressante car elle permet de mettre en évidence la nature de ce lien entre individuel et collectif. Il s'agira donc d'interroger cette discipline. Puis, nous reviendrons sur notre modernité avec ce nouvel éclairage en espérant qu'il nous permette finalement d'aborder, dans un troisième temps la question de la réception d'une œuvre : réception d'une même œuvre à différentes époques et réception des « nouveaux contes de fées ».

Nous allons donc entamer cette lourde tâche d'étudier d'un peu plus près la relation qui lie l'aspect culturel et individuel, aspect qui nous intéressera tout au long de notre travail. Ceci a pour préalable de tenir pour vrai qu'un individu est aussi, en plus d'être un sujet façonné par son histoire personnelle, un être de culture. Grossièrement, l'on pourrait avancer l'argument selon lequel la famille est un vecteur des mœurs, des coutumes et de toutes les règles sociales établies (c'est, selon Olivier Reboul, un des aspects de l'éducation : « élever un enfant<sup>1</sup> »). Ainsi, d'emblée, avons-nous un aperçu de ce lien culture-psychisme : si les règles implicites ou même explicites d'une société changent avec l'assentiment plus ou moins marqué des communautés plus restreintes comme les familles, alors ces dernières se trouvent porteuses de ce nouveau discours et l'on devrait pouvoir en approcher les conséquences, au moins partiellement, au niveau de l'individu qui, lui, va former ses *imagos* parentales, son identité et plus tard ses identifications à partir de cette famille. Nous allons donc tenter d'approcher cette intrication sous l'angle que résume cette question : quel type de lien existe-

---

<sup>1</sup> Reboul, O. (1994). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 15-19

t-il entre l'aspect culturel et individuel et quelles conséquences entraînerait un changement dans l'un de ces deux domaines ?

En tant que discipline hybride porteuse d'une double compréhension (culturelle et individuelle), l'ethnopsychanalyse paraît pertinente à consulter. En effet, cette discipline, qui tend à comparer des faits psychiques interculturels nous apprend que la nature du lien entre culture et psychisme est aussi valable au niveau intraculturel car une culture, quelle qu'elle soit, aurait les mêmes buts partout dans le monde, ceux notamment de différencier des couples de catégories antinomiques. Dans son *Traité d'ethnopsychiatrie clinique*, Tobie Nathan note à ce propos:

« Les anthropologues nous ont appris que tout homme est un être de culture. Cela signifie que parmi les mécanismes invisibles qui organisent le psychisme – par exemple, ceux à l'origine de phénomènes aussi déterminants que l'hallucination, le rêve, le refoulement ou même l'épreuve de réalité – il en est un qui est la capacité à acquérir une culture et, par là-même, une langue. Certes, les cultures sont diverses, mais la nécessité d'en acquérir une pour être homme est la loi. On peut même dire que les deux propositions « L'homme est un être de culture » et « l'homme est un être doué de psychisme », sont rigoureusement équivalentes<sup>1</sup> ».

D'emblée, Nathan introduit l'importance de la culture pour l'homme, reste à savoir comment il les considère l'une envers l'autre. Selon lui, l'une des fonctions de la culture est de fournir à l'individu une conceptualisation de la délimitation entre dedans et dehors. Par exemple « nous sommes des hommes et non des animaux » (nature/culture), « nous sommes des français et non des anglais » (culture/autre culture). Mais à l'intérieur même d'une culture, il existerait aussi toute une série de couples conceptuels antagonistes qui serviraient à la structuration et à l'orientation des membres de la culture dans un univers qui devient par là même codé et par conséquent prévisible, « caractérisé à la fois par les ressemblances et différences mutuelles reconnues<sup>2</sup> » comme l'indique François Galichet. De la sorte, quand les adultes transmettent une culture à leurs enfants, ils mettent à sa disposition, outre le contenu, une structure complexe constituée d'oppositions enchevêtrées, selon le modèle dedans/dehors. Il s'agirait précisément de la structuration culturelle. Dans un même mouvement, l'enfant acquerrait cette culture (il peut dire « je suis un Français ») et son statut de sujet grâce au langage (il peut simplement dire « je »).

---

<sup>1</sup> Nathan, T. (1992). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. (1<sup>ère</sup> éd. 1986). Paris : Dunod, p. 29

<sup>2</sup> Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris : Milan, p. 136

Autrement dit, un changement dans la structure d'une société (comme l'indiquent Lévine et Dévelay) devrait également engendrer un changement dans la formation des limites du sujet. Pour tenter de mieux comprendre, il nous semble qu'un regard lacanien<sup>1</sup> pourrait nous être utile afin d'éclairer ce passage de la « groupalité traditionnelle<sup>2</sup> » à la « néogroupalité<sup>3</sup> » qu'évoquaient Lévine et Dévelay plus avant.

Lacan a mis en évidence l'existence de deux discours antagonistes qui permettent d'expliquer les mutations sociétales et leur implication sur le sujet. Le premier, dit « discours du maître », interdit à l'individu l'accès à l'objet de son désir, celui qui le comblerait parfaitement. Il lui interdit catégoriquement l'accès à cette jouissance, posant ainsi une limite qui ne pourra pas être remise en question. C'est à partir de ce manque fondamental et limitant que l'individu pourra se structurer et qui représente ce que Lévine et Dévelay nomment la « groupalité traditionnelle ». A l'inverse, pour qualifier ce qui caractérise et organise la société actuelle, Lacan évoque le « discours capitaliste » pour lequel il n'est plus question de barrer l'accès à cette jouissance supposée. Au contraire, il suggère à l'individu qu'il peut avoir accès à cet objet pourtant fondamentalement inaccessible. C'est ce qui a d'ailleurs fait dire à Serge Lesourd :

« Le discours dominant du libéralisme économique a bien retenu la première leçon de la psychanalyse : la satisfaction est le but égoïste de toute vie humaine. Mais il a oublié la seconde qui en est inséparable : toute jouissance ne peut être que limitée, incomplète pour préserver la cohésion du groupe social<sup>4</sup>. »

Philippe Meirieu dénonce d'ailleurs aussi le rôle des médias dans la propagation de ce discours. Il écrit :

« Et toutes ces réclames susurrent à l'oreille des jeunes téléspectateurs : Fais ton caprice... Si tes parents t'aiment vraiment, ils te donneront satisfaction. S'ils ne le font pas, c'est qu'ils ne t'aiment pas<sup>5</sup>. »

---

<sup>1</sup> Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil, résumé

Nasio, J.-D. (2001). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot, résumé

Melman, C. (1991). *La jouissance Autre. Clinique Psychanalytique*. Paris : bibliothèque du trimestre analytique, résumé

Dor, J. (2002). *Introduction à la lecture de Lacan : l'inconscient structuré comme un langage. La structure du sujet*. (1<sup>ère</sup> éd. 1985). Paris : Denoël, résumé

<sup>2</sup> Lévine, J. & Dévelay, M. *Pour une anthropologie des avoires scolaires*. *Op. cit.* p. 33

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 34

<sup>4</sup> Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes, la mutation de la subjectivité*. Paris : Erès humus, idée générale

<sup>5</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. *Op. cit.* p. 24



## *Les nouvelles voies offertes par la littérature de jeunesse*

Que peut nous apprendre l'étude de l'évolution de la littérature de jeunesse concernant ce changement de paradigme ? Comment l'illustre-t-elle et qu'apporte-t-elle qu'une simple visée théorique ne peut rendre compte ? Comme nous l'avons montré lorsque nous avons étudié l'émergence du sentiment de l'enfance à travers le temps grâce aux œuvres pour la jeunesse, l'on est passé d'œuvres inculquant une morale supposée supérieure à des œuvres libérées de ce carcan mais, par là-même, beaucoup plus ambiguës pour les enfants voire franchement transgressives :

« - Pierre, mange ta soupe !

- Nan ; j'veux pas ! »

Voilà ce que l'on peut lire dans *Cornebidouille*<sup>1</sup> lorsque tous les membres plus âgés de sa famille enjoignent Pierre d'avalier sa soupe et qu'il leur répond insolemment « Nan ; j'veux pas ! »

Son père tente alors de lui faire peur en le menaçant de la venue d'une affreuse sorcière nommée Cornebidouille face à laquelle tous les enfants succombent, obligés finalement de manger leur soupe (et la soupière avec). Mais c'est mal connaître Pierre qui se fiche de ces sornettes et qui, lors de sa rencontre avec l'ignoble créature, finit par la mettre dans les toilettes après avoir usé de ruses audacieuses. Cette œuvre illustre bien ce que nous avons vu : Pierre est un enfant d'aujourd'hui. Il se joue des menaces des adultes et pour cause, il n'y a rien à y comprendre. On peut manger de la soupe pour avoir des forces, pour *grandir* éventuellement, mais pas pour faire plaisir à un *surmoi* dépassé.

Est-ce à dire que la littérature de jeunesse participe de cette carence de repères dont souffrent les enfants et l'encourage ? Il n'en est rien. Pour comprendre un peu mieux ce qui se joue dans la rencontre entre un livre de jeunesse et un lecteur et notamment à l'école, Georges Jean dans son ouvrage *Pour une pédagogie de l'imaginaire*<sup>2</sup> fait un inventaire des arguments qui prônent une prise en compte de l'imaginaire à l'école. Avec son aide, nous définirons donc ce qu'est l'imaginaire, verrons en quoi c'est un concept clé dans cette partie traitant de l'individu collectif bien qu'assez renié notamment par la « toute puissance »

---

<sup>1</sup> Bertrand, P. & Bonniol, M. (2008). *Cornebidouille*. (1<sup>ère</sup> éd. 2003). Paris : L'école des Loisirs, p. 2

<sup>2</sup> Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Casterman

scientifique puis, enfin, nous verrons en quoi cet éclairage donne un nouveau regard sur la littérature de jeunesse.

Ainsi, l'auteur commence par partager avec nous sa vision de ce que devrait être une pédagogie intelligente et intelligible :

« Winnicott montre, en effet, que le langage, et surtout le langage qui exprime l'imaginaire, sous forme de contes, de comptines, de poèmes, devient une sorte d'objet transitionnel dans la mesure où il est en même temps émanation de notre être et hors de notre être. Comme si l'imaginaire, lorsqu'il exprime le plus intimement notre moi, se projetait en même temps plus efficacement et dans les autres « moi ». Une pédagogie de l'imaginaire est bien une pédagogie transitionnelle, cultivant l'individu dans sa relation avec lui-même et avec le monde extérieur<sup>1</sup>. »

Nous retrouvons ici une excellente analogie avec ce que nous avançons plus avant, c'est-à-dire que la littérature, en stimulant l'imaginaire des élèves, leur permettrait de construire un couple conceptuel antagoniste moi/non moi, les deux se développant de manière concomitante avec l'idée sous-jacente que pour avoir de bonnes relations à soi et aux autres, il faut être capable d'envisager ce que pense l'autre, de se mettre à sa place dans un mouvement d'ouverture. Ainsi, rencontrer des *Pierre* comme dans *Cornebidouille* ne risque pas de semer l'anarchie dans nos sociétés, au contraire : rencontrer Pierre, c'est donner une place à un désir de domination, le reconnaître, l'envisager à bonne distance dans l'imaginaire de la fiction et revenir dans le réel, enrichi de cette connaissance non bridée, authentique, donc apte à maintenir saines des relations à soi et aux autres. C'est contrebalancer le mythe moderne qui voudrait idéaliser l'enfance.

Ainsi, Georges Jean prône-t-il une véritable « respiration de l'imaginaire<sup>2</sup> » dans un mouvement de transgression nécessaire. Il indique que la stimulation de l'imaginaire est une véritable « rupture et (une) transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre<sup>3</sup> ».

Si l'on résume, il est possible de dire que la manière dont la société actuelle considère l'enfance a changé. L'enfant a acquis une réalité propre. Les livres pour la jeunesse s'en trouvent également différents, plus authentiques, plus proches de la réalité et,

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 13

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 14

paradoxalement, plus aptes à développer l'imaginaire des élèves. Comme l'a montré Julie Schutz en étudiant l'utilisation moderne des figures messianiques dans la littérature de jeunesse, les figures mythiques tendent aujourd'hui à transmettre une pensée critique des figures traditionnelles « pour promouvoir la pertinence d'un agir libre et vivant sur le monde<sup>1</sup>. »

Mais alors, étant entendu que les enfants peinent plus qu'avant à se structurer et que les œuvres reconnaissent à l'enfant un statut propre, quel rôle le livre pour enfant pourrait-il jouer, outre cette stimulation imaginaire qu'il provoque pour aider l'enfant à grandir et apprendre ? Poursuivons avec Georges Jean qui écrit :

« L'acte d'imagination consiste, dans tous les cas, parce qu'il est projection, en la reprise d'un passé, non pas pour conserver ce passé mais pour le transfigurer. Cette reprise effectue un entraînement vers l'avenir. Il en est de tout imaginaire comme dans les contes que l'enfant écoute avec l'impatience de savoir ce qui se produira après...[...] Là se trouve l'originalité de la temporalité des imaginaires : ils opèrent un dépaysement, ils nous font sortir des sentiers battus, ils nous transportent ailleurs. Ainsi, l'image éclair, le rêve, la métaphore, l'art, le fantastique, la rêverie etc. Ils s'accompagnent donc du sentiment plus ou moins fort, d'une perte de soi (perte de nos habitudes, de nos concepts de nos perspectives...) [...] leur imprévisibilité, c'est la révélation pour l'individu qu'il a plus de possibles qu'il ne croyait en posséder. A ce niveau se situe le dédoublement. L'imaginaire révèle au rêveur qu'il est potentiellement autre qu'il le croyait<sup>2</sup>. »

Ainsi, la littérature de jeunesse qui évolue en même temps qu'évoluent les mœurs et la culture jouerait ce rôle compensatoire de ce qui fait défaut dans l'espace-temps dans lequel elle apparaît. En effet, une perte de repères collectifs se fait jour et provoque des turbulences dans le développement affectif au niveau individuel et voilà que la littérature de jeunesse en appelle de façon plus appuyée à des thèmes traitant de la différenciation, du changement de statut. Elle n'avait pas besoin de le faire avant car la question ne se posait pas. D'une certaine manière, tout se passe comme si la littérature de jeunesse venait en lieu et place de ce que les instances éducatives peinent à assumer et à penser. Mais qu'en est-il des œuvres qui ont

---

<sup>1</sup> Schutz, J. *Messianité et adolescence dans trois œuvres de littérature de jeunesse du tournant du XXIème siècle : His dark materials, La Moïra, The hunger games*. In Prince, N. & Servoise, S. (dir.). (2015). *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : P.U.R., p 98

<sup>2</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit. p. 56

traversé les temps et qui se voient relues, réappropriées à des époques bien éloignées de celles de leur création ? *Le petit Poucet*<sup>1</sup> en dit long sur l'époque actuelle.

Hans Robert Jauss<sup>2</sup> note que le sens d'une œuvre change selon l'époque où elle est lue. Comme l'œuvre est invariable, il en conclut que ce sont les lecteurs qui ont changé. Parallèlement, ces mêmes œuvres sont incessamment reprises, transformées, parodiées etc. C'est ce qu'explique Serge Tisseron lorsqu'il compare *Le petit Poucet*<sup>3</sup> de Olivier Dahan au conte traditionnel tel que nous le connaissons. Il indique que le film est fidèle aux problématiques existentielles dont traite le conte « notamment l'angoisse de séparation et l'angoisse d'être humilié du fait de la petitesse de l'enfant<sup>4</sup>. » Néanmoins, certains changements sont tout à fait intéressants : en effet, le film met en scène un soldat et invente une idylle entre le Petit Poucet et une jeune ogresse en révolte contre son père. Enfin, c'est une reine à qui l'on confie l'autorité de la cité et non un roi comme l'avait imaginé Perrault. Tisseron nous propose alors son interprétation vis-à-vis de ces changements : il indique que, selon lui, la mise en scène d'un guerrier à la jambe de fer et l'utilisation d'un masque de métal par l'ogre indiquent que l'on est passé d'une violence humaine à l'époque de Perrault à une violence métallique et inhumaine, hantise contemporaine. De plus, la jeune ogresse qui aide le Petit Poucet reflète une évolution des mœurs concernant les femmes tout comme l'existence d'une reine à la place d'un roi. Enfin, l'attitude de cette même reine est signifiante, en accord avec Tisseron :

« Tout d'abord elle est généreuse car elle distribue de l'or aux familles pendant la famine alors que dans le conte de Perrault, la somme reçue par les parents du Petit Poucet correspondait à une dette de leur seigneur dont ils n'attendaient plus le remboursement. Elle incarne donc une mère attentive et prévoyante, aux antipodes des personnages traditionnels de marâtre des contes de fées mais qui renoue avec les vierges du bon secours du Moyen Âge<sup>5</sup>. »

Cette comparaison entre une même œuvre à des époques différentes amène à penser la question de la prise en charge par les sociétés humaines des grandes questions selon les trois plans de la réalité, de l'imaginaire et du symbole. Cette question sera principalement abordée lors des analyses d'albums que nous avons choisis pour notre expérimentation mais citons

---

<sup>1</sup> [Anonyme] (1697). *Le petit Poucet*. Conte de tradition orale recueilli par Charles Perrault

<sup>2</sup> Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard, idée générale

<sup>3</sup> Dahan, O. (2001). *Le Petit Poucet*. BAC Films

<sup>4</sup> Tisseron, S. *Les bienfaits des images*. pp. 19 - 20

<sup>5</sup> *Loc. cit.*

d'ores et déjà Gabrielle Rubin qui soutient la thèse de l'existence « d'un continuum dans le devenir de l'être humain, et que de même que le développement de l'embryon reproduit celui du vivant, l'évolution de nos sociétés se calque sur celle de l'enfant<sup>1</sup>. » Ainsi, l'auteure poursuit en rappelant que le premier *objet* d'amour de l'enfant est sa mère : « elle est pour lui la divinité tutélaire, celle qui l'aime, qui le protège de tous les dangers et dont la puissance le met à l'abri du malheur<sup>2</sup>. » Parallèlement, elle explique que cette phase, au niveau culturel, correspondrait au temps où une Déesse Mère toute puissante régnait sur les tribus européennes et proches orientales comme en témoignent par exemple l'existence de ces statuettes représentant des femmes aux formes abondantes et généreuses. Vient ensuite dans le développement de l'enfant le moment où cet *objet* premier, la mère, sans disparaître ni du conscient ni de l'inconscient voit pourtant sa toute puissance fantasmatique s'amenuiser au profit de celle du père qui devient « le protecteur invincible et le modèle auquel désirent s'identifier le garçon et la fille suivant des modalités différentes<sup>3</sup> ». D'un point de vue collectif, Rubin écrit :

« Vint ensuite la primauté du père et de ses symboles : tout comme le père était le chef incontesté de la famille, le roi (l'empereur, le tsar...) était le chef tout puissant du pays, et Dieu (monothéiste, comme Yahvé ou Père des autres Dieux comme Jupiter la force suprême qui commandait à toute l'humanité<sup>4</sup> ».

Enfin, l'enfant parvient à la période de la latence où d'autres intérêts viennent occuper son esprit : c'est le temps de la socialisation, des bandes de camarades, le début de l'autonomie. C'est le moment où, sans se détacher encore des parents, une grande partie des affects vont s'investir dans le groupe de pairs. Or, d'un point de vue sociétal et selon Rubin, « nous sommes actuellement dans ce qui correspond à la latence, dans une période où l'idée de Dieu est contestée, où la royauté est constitutionnelle et où la puissance du père décline fortement. » Elle ajoute : « Nous sommes à l'aube d'un temps où le besoin de sécurité et de chaleur humaine sera fraternellement fourni par le groupe. Ce sera lui qui viendra remplacer les puissances tutélaires précédentes qui, déjà aujourd'hui, ont perdu leur autorité jusque là irrécusable<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> Rubin, G. 2004. *Le déclin du modèle oedipien*. Paris : L'Harmattan, préface

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> *Loc. cit.*

<sup>4</sup> *Loc. cit.*

<sup>5</sup> *Loc. cit.*

Cette visée pourrait expliquer pourquoi, dans *Le petit Poucet*, une figure dure et autoritaire a été remplacée par une femme aimante et infiniment bienveillante ce qui participerait de ce changement de paradigme où, comme le rappelle Rubin, au fil de l'Histoire, « la puissance maternelle disparaît peu à peu et le nombre de mères qui ne sont plus là pour leur indiquer le chemin, mais qui se comportent en servantes de leurs enfants, croît de façon continue : (...) elles sont peu à peu passées de l'état de mères à celui d'adoratrices<sup>1</sup> ».

Ainsi, en accord avec ce qui a été vu et pour résumer les apports de cette partie, nous dirions qu'une tension extrêmement forte existe entre l'aspect individuel et collectif des individus. Cette tension est tout à fait palpable actuellement car l'organisation de ces deux aspects change, mute. La partie visible de cet iceberg (présent depuis toujours, rappelons-le), ce sont les individus eux-mêmes qui parviennent plus difficilement que jamais à se structurer et l'art, la littérature de jeunesse qui illustrent ces changements, s'appuyant sur un passé et tentant de refléter un présent pour *parler* aux individus et leur proposer non pas *la vérité* (comme c'était le cas avant que l'enfant ne soit considéré pour lui-même) mais une solution, un éclairage, une compréhension du monde sont un témoin puissant de cette mutation. Ainsi comprenons-nous que cette littérature de jeunesse est un véritable objet ou même espace (imaginaire) transitionnel au sens de Winnicott. C'est en effet un espace médiateur entre le réel et l'imaginaire, l'individu et la collectivité, le moi et le non moi. C'est aussi un espace dans lequel on s'aventure avec hardiesse et angoisse car il est par définition, *autre* mais duquel on revient enrichi et apte à mieux prendre en compte la réalité : la tête dans les nuages et les pieds sur Terre. Les contes de fées changent avec les individus et laissent transparaître l'imaginaire que certains voudraient réduire au maximum car ne pouvant être défini comme objet scientifique d'étude mais qui, néanmoins, ne cesse et ne cessera jamais de se faire entendre.

Isabelle Cani, à propos de Peter Pan qu'elle définit comme représentant du mythe dominant du XX<sup>ème</sup> siècle, écrit :

« Peter Pan est peut-être un mythe par ce qu'il exprime avec une netteté inoubliable une possibilité de l'être humain : celle de ne pas devenir adulte. Il incarne ce refus avec l'ambivalence qui caractérise toutes les figures mythiques : il est bon et mauvais,

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 17

pitoyable et enviable. L'œuvre célèbre un fantasme réalisé et met en garde contre un danger mortel ».

Elle ajoute :

« Il y a mythe parce qu'il y a rencontre, conjonction historique et unique entre désir éternel de l'être humain et problème précis d'une époque. Un mythe vivant n'est pas intemporel : il est actuel et peut le rester des siècles durant. Celui de Peter Pan est aujourd'hui le plus vivant de tous car il excelle à nommer ce qui nous hante : le refus de l'âge adulte et, à travers lui, remise en cause de tout un projet de civilisation<sup>1</sup>. »

### *Conclusion partielle*

Les changements sociétaux et culturels, parce qu'ils déterminent pour une large part les piliers sur lesquels prendront appui les individus pour se développer et construire leur vie future, vont dans le sens d'une perte de repères. Or, l'école, qui s'était construite pour et dans une société qui a changé, n'est plus à même de répondre aux besoins de tous les jeunes qui la fréquentent aujourd'hui. C'est la raison pour laquelle il devient nécessaire de réfléchir à la manière de considérer ces changements et de déterminer les enjeux que revêt l'école de demain.

---

<sup>1</sup> Chassagnol, M. (dir.), Cani, I. & Prince, N. (2010). *Peter Pan. Figure mythique*. Paris : Editions Autrement, pp. 113-134

## 2) Enjeux des mutations contemporaines pour l'école de demain

L'enfant et *a fortiori*, l'enfant à l'école, même s'il y est bien intégré et s'y sent bien, a autour de lui un discours qui *excite* son *ça*<sup>1</sup>. Il se trouve donc pris dans des injonctions paradoxales d'ordres social, affectif, culturel, symbolique. Il doit se structurer avec ce que la société a fait du Père<sup>2</sup>. De plus, être divisé par nature et croire que l'on peut être complet, encouragé par le monde des adultes, peut mener à de graves troubles de la personnalité<sup>3</sup> que l'école ne devrait plus nier sous peine d'être rudement maltraitée. Alors, comment considérer les enjeux majeurs de l'école ? Quelle devrait être cette école qui accueille des enfants qui peinent à se structurer individuellement et socialement et dont « [...] le Moi social ne parvient plus à faire face à la désappartenance et la déparentalisation et qui donc laisse la place au Moi de la cave (lieu du *ça*, de la symbiose, la mégalomanie, les transgressions œdipiennes... Mais aussi les mémoires des défaites<sup>4</sup>. » Quel est ce projet qui pourrait permettre à l'école, aidée par la littérature de jeunesse, de jouer le rôle d'espace tiers, court-circuitant le *moi* de la dualité, de la symbiose d'avec la Mère, de la toute puissance et de la jouissance sans entrave sans revenir à un autoritarisme désuet?

Martha Nussbaum dans *Les émotions démocratiques*<sup>5</sup> part du constat que ce discours capitaliste évoqué plus haut aurait déteint sur la sphère éducative. Elle évoque notamment le développement de plus en plus prégnant dans le monde (occidental notamment) de l'éducation tournée vers le profit visant prioritairement à doter les apprenants d'une quantité de capacités et de compétences qui leur permettront d'évoluer dans un monde de concurrence économique mondialisée. Georges Jean partage cette conception et avance :

---

<sup>1</sup> Laplanche, J. & Pontalis J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1967). Paris : PUF, p. 56

Le *ça* est une des trois instances distinguées par Freud dans sa deuxième théorie de l'appareil psychique. Le *ça* constitue le pôle pulsionnel de la personnalité.

<sup>2</sup> L'instance paternelle représente le tiers qui permet de poser les limites nécessaires au développement harmonieux de la personnalité. Elle ne coïncide pas nécessairement avec le père réel et peut être représentée par certaines institutions (l'école, un club sportif...) qui jouent le même rôle, celui de permettre à l'enfant d'abandonner une certaine forme de toute puissance pour investir le monde extérieur et notamment entrer en relation avec autrui.

<sup>3</sup> Les psychoses comme la paranoïa ou la schizophrénie sont des pathologies qui émanent d'une perturbation de la relation libidinale à la réalité. (*Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 356)

<sup>4</sup> Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p. 33

<sup>5</sup> Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle ?* Paris : Climats, introduction



« Il faut reconnaître que l'éducation telle qu'elle est objectivement vécue, privilégie telle ou telle faculté, morcelle l'individu, sacrifie, - sous la pression de facteurs socio-économiques que personne, d'ailleurs, ne songerait à nier – la formation de l'être au rendement immédiat<sup>1</sup> ».

Philippe Meirieu résume cela en écrivant :

« En matière scolaire, les choses, aussi, sont devenues très compliquées. Certes, nous croulons sous les livres et les revues qui nous assomment de conseils techniques sur le choix du meilleur établissement, la meilleure manière de dialoguer avec les professeurs ou de choisir des cours particuliers. Certes, nous avons accès, sur Internet, à une multitude de données et d'informations, tant dans le registre des choix de carrières que dans celui des conseils en matière de comportement psychologique. Mais tout cela relève plus de la mécanique que de ce qui pourrait véritablement faire sens, donner une direction à notre action éducative et préparer nos enfants à réussir, tout à la fois, leurs apprentissages scolaires, leur projet de vie et le rôle qu'ils devront jouer dans un monde qui a bien besoin d'eux<sup>2</sup> ».

Nous retrouvons ici cette idée d'immédiateté entre le désir et la rencontre avec l'objet censé le combler. Or, comme l'indique Philippe Meirieu, l'éducation doit permettre de « desserrer la mâchoire entre la pulsion et l'acte pour laisser la place à l'émergence et à la structuration de ce que l'on nomme selon l'obédience, la raison ou l'âme, le jugement ou la conscience<sup>3</sup> ».

De même, à cette éducation tournée vers le profit, Martha Nussbaum oppose l'éducation pour la démocratie et l'égalité. Une démocratie demande à ses citoyens participation, ouverture, indépendance d'esprit, qualités qui ne peuvent être obtenues que par l'acquisition de capacités critiques et empathiques. Or, ces capacités sont développées, cultivées par les arts et les humanités, plus exactement par une certaine pratique des humanités : non pas la transmission de contenus caractéristiques d'une culture, mais une pratique intellectuelle perfectionniste, formatrice des émotions, par la diversité et l'intensité des expériences. L'éducation pour le profit sape les conditions mêmes du fonctionnement ordinaire de nos sociétés démocratiques. L'éducation démocratique nous rend meilleurs en exposant notre sensibilité à la différence. Pour elle, les futurs citoyens ne peuvent devenir

---

<sup>1</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire. Op. cit.* p. 19

<sup>2</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 12

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 25

capables de respect et d'égalité démocratiques qu'à condition qu'ils développent des émotions et de l'imagination. S'agirait-il de prendre en considération l'enfant affectif côtoyant l'enfant cognitif lequel est beaucoup plus noble aux yeux de la société ?

L'auteur nous apprend également que la réhabilitation de ces émotions et de cet imaginaire comme mode de connaissance exige la reconnaissance de notre vulnérabilité, et le renoncement à la position de dominant et à un modèle intellectuel fondé sur une rationalité univoque. Cet élément, central dans la philosophie de Nussbaum, permet de faire voir et de subvertir les hiérarchies implicites dans les idéaux des humanités traditionnelles, et de montrer que leurs défenseurs doivent aussi se départir de l'attitude acritique qui pose en universel des conceptions bien spécifiques en termes de genre et de culture (celles de *l'honnête-homme-blanc-occidental*) – et écarte la diversité des voix : ainsi de la stigmatisation rituelle (en France notamment) du *politiquement correct*, qui est l'expression usuelle de cette domination. Finalement, comme l'indique Olivier Reboul, peu de changements ont eu lieu depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle. En effet, le philosophe rappelle que durant ce siècle, être éduqué avait un lien étroit avec le savoir-vivre, les bonnes mœurs de la classe supérieure et que, finalement, être éduqué revenait à être adapté aux normes de cette classe sociale.

Et finalement, qui détermine, et comment, les sources acceptées des émotions démocratiques ? Si les émotions légitimes, bonnes, sont cultivables par les grandes œuvres, de Platon et Mozart à Henry James, c'est bien encore une fois une culture élitiste qui trace les limites de la démocratie, et de ses modalités d'expression. La force aujourd'hui des appels à la démocratie dans les pays où elle veut émerger, et à plus de démocratie et d'expression dans les pays de tradition universitaire auxquels s'adresse Nussbaum, montre que les *émotions démocratiques* ne sont pas toujours élevées, rationalisables, contrôlables.

On voit donc à ce niveau-là que Nussbaum, plutôt que de forcer l'enfant à accepter les *grandes œuvres*, dites *nobles* et seules capables de faire grandir, cherche au contraire une forme d'adaptation à l'individu et à la société qui l'accueille. Elle refuse néanmoins l'éducation pour le profit où seul l'aspect technique (« la formation<sup>1</sup> » comme le dit Reboul) primerait sur toute autre forme d'enseignement moins utilitaire. Mais alors, qu'est-ce qui est visé derrière cela ? Est-il vraiment acceptable de relier le but ultime de l'école et le développement d'émotions, d'imagination, de démocratie ? Si les *grandes œuvres* ne sont

---

<sup>1</sup> Reboul, O. *La philosophie de l'éducation. Op. cit.* pp. 15 - 19

plus si adaptées à la plupart des besoins démocratiques parce que trop éloignées des préoccupations des enfants, quels supports utiliser alors ? Finalement, quel est le rôle de l'imaginaire à l'école ?

### *La place de l'imaginaire à l'école*

Selon Georges Jean, « c'est par l'imagination [que] les enfants, les adolescents, les adultes, peuvent gagner leur propre autonomie dans la mesure où ils apprennent non seulement à apprendre, mais encore et peut-être surtout à créer et à s'inventer eux-mêmes. Une pédagogie de l'imaginaire est bien en effet une pédagogie de la *raison ardente*, raison par laquelle les techniques et les connaissances sont équilibrées et fécondées par cette *fonction de l'irréel* comme disait si fortement Gaston Bachelard<sup>1</sup> ».

Il va plus loin concernant cet imaginaire et va jusqu'à affirmer qu'en le reniant, il fait retour sans cesse sous des formes plus archaïques, en-dessous de la conscience et peut prendre la forme par exemple de prise de drogues, de comportements à risques où l'imaginaire est passé à l'acte. Il ne s'agirait donc pas de prendre cette question à la légère.

Pour Georges Jean, l'imagination serait cette « faculté par laquelle l'homme est capable soit de reproduire – en lui ou en se projetant hors de lui – les images emmagasinées dans sa mémoire (imagination dite reproductrice) soit de créer des images nouvelles qui se matérialisent ou non dans des paroles, des textes, des objets, des œuvres<sup>2</sup>... »

Il distingue ensuite l'imagination de l'imaginaire, ce dernier désignant, selon lui, des domaines, des territoires de l'imagination : imaginaire poétique, imaginaire corporel... (Concernant notre propos, nous emploierons indifféremment les deux termes). Si l'on soumet cette définition à la théorie psychanalytique, l'on se rend compte que l'imaginaire que nous qualifierons *d'imaginaire tourné vers le réel* (afin de le distinguer d'un imaginaire témoignant d'un onirisme délirant), est ardu à approcher. C'est tout sauf une errance de l'esprit car il s'agit d'être un récepteur actif d'images emmagasinées et/ou créateur d'images nouvelles. Si l'on rajoute à cela l'aspect collectif contenu dans toute œuvre pour la jeunesse, le défi devient gigantesque et extrêmement stimulant pour qui s'y intéresse. Nous dirions donc que dans la « groupalité traditionnelle » de Lévine et Dévelay, les aînés affirmaient aux plus jeunes que l'accès à la jouissance était interdit : c'était comme ça, personne ne remettait cela en cause, tout allant de soi. L'écueil de cette période, c'est l'absence d'intelligibilité. Au contraire, lors

---

<sup>1</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Op. cit. p. 13

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 24

de la « néogroupalité<sup>1</sup> », les jeunes n'ont plus accès à ce pilier rigide (dans les deux sens du terme) sur lequel s'appuyer mais disposent d'un nouveau statut apte à pouvoir laisser libre leur imagination à travers des œuvres toujours plus authentiques. Tout devient pensable et, intrinsèquement, le barrage de la jouissance refait surface car on ne peut tout penser et l'on ne peut non plus tous penser la même chose. Finalement, là où, avant, Pierre aurait mangé sa soupe sous la menace de la venue d'une vieille sorcière qui l'aurait contraint à le faire, l'on est passé à un Pierre qui remet cela en question, interroge ces illusions et parvient même à créer du nouveau en parvenant à se jouer de cette sorcière bardée de clichés<sup>2</sup>. D'autres ouvrages comme *Il y a un cauchemar dans mon placard*<sup>3</sup> dans lequel le personnage principal entre en relation avec sa propre peur, son cauchemar, et finit par l'apprivoiser en retournant la situation possèdent la même caractéristique. Le livre est réaliste car il ne laisse pas croire au lecteur que ce petit garçon hardi n'aura plus jamais peur mais il indique que l'on peut, aujourd'hui, entrer en relation avec notre imaginaire, avec hardiesse et authenticité de manière à inventer sa propre vie sans que quiconque ne nous l'impose. C'est une chance, la difficulté résidant en ceci que l'on est laissé libre et que l'angoisse n'est jamais très loin car, comme le rappelle Philippe Meirieu : « rien n'est plus anxiogène que d'être obligé d'être libre<sup>4</sup> ».

C'est ici qu'il est important de redéfinir le rôle de l'école, une école de l'imaginaire qui ne sacrifierait nullement ses objectifs d'instruction et d'éducation mais qui permettrait de donner droit de cité à cet aspect. Comment considérer cette intrication ? Georges Jean note que l'école privilégie le langage conceptuel au langage métaphorique, la plupart des élèves ne se sentant alors que peu concernés. Cela résonne avec les dires de Bachelard qui soutenait que l'alchimie avait considérablement retardé l'avènement de la chimie en tant que science mais avait paradoxalement considérablement enrichi le domaine de l'imaginaire<sup>5</sup>. Il conclut qu'il ne faut pas sacrifier la science à l'imaginaire ni l'imaginaire à la science et que l'école aurait intérêt à s'inspirer de cette démarche, le symbolique et la logique ne s'opposant pas, ainsi que l'avance également Pierre Emmanuel dans ce passage:

---

<sup>1</sup> Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F., p. 33

<sup>2</sup> Bertrand, P. & Bonniol, M. (2008). *Cornebidouille*. (1<sup>ère</sup> éd. 2003). Paris : L'école des Loisirs  
Nous faisons ici référence à *Cornebidouille* qui nous a servi, dans la partie précédente consacrée à l'enfant postmoderne, à illustrer les changements de la littérature de jeunesse dans leurs liens avec les changements sociétaux et culturels.

<sup>3</sup> Mayer, M. (2010). *Il y a un cauchemar dans mon placard*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : Gallimard jeunesse

<sup>4</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. *Op. cit.* p. 40

<sup>5</sup> Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin

« Un symbole fait penser sur deux plans, il a une double intelligence. L'entendement découvre en lui des articulations qui ne l'offensent pas et même le satisfont. Cet approvisionnement de la logique a des conséquences heureuses. Peu à peu, l'imagination se pénètre du sens de l'ordre, et l'entendement développe en soi l'instinct de l'analogie. Si bien qu'on peut parfois attribuer à la raison l'invention de certaines images et leur ordonnance à l'imagination<sup>1</sup> ».

Tous ces auteurs, à nouveau, apportent néanmoins une précision de taille: il ne s'agit en aucun cas de conduire l'enfant à se réfugier dans l'imaginaire pour ne pas affronter la réalité du monde. S'abandonner corps et âme à des songes, c'est mal rêver. C'est se perdre. Mal rêver ou rêver sans prendre en compte la réalité, c'est aussi l'écueil de notre modernité car là où la limite est attaquée, elle devient potentiellement anéantie. Or la limite est nécessaire, elle est ce qui donne sa juste place à l'individu à condition qu'il se l'approprie. Elle est donc ce qui inscrit le sujet dans l'espace et le temps, comme étant un individu membre d'une famille, elle-même faisant partie d'une lignée générationnelle, l'ensemble participant de l'aventure humaine. Il est donc bien important pour l'école de distinguer ces deux imaginaires qui n'ont que peu en commun et dont l'un est à proscrire.

Il est possible d'approfondir cette notion de l'imaginaire d'un point de vue anthropologique car comme nous l'avons appris, une tension existe entre, d'une part, l'horizontalité des relations qui s'établissent entre les jeunes, le rejet des règles établies par les aînés et, d'autre part, la nécessité de relier sa propre vie à celles de ses ancêtres, le présent ne s'éclairant que par une prise en compte du passé. Rappelons d'ailleurs que les œuvres pour la jeunesse contiennent de manière intrinsèque ce passé, vectrices d'éléments appartenant à des œuvres plus anciennes et convoquant des images collectives. Comment donc dépasser ce paradoxe à l'école ?

Le point de vue de Lévine et Dévelay apporte de précieux éléments de réponse. En effet, les auteurs prônent une vision anthropologique des savoirs scolaires comme répondant aux besoins entraînés par ces changements. Pour ces auteurs, l'anthropologie est cette discipline qui dérive de « fécondation ».

« C'est ce que l'homme aménage pour favoriser son propre destin d'humain, ce qu'il fait de lui-même, la manière dont il s'engendre<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> Emmanuel, P. (1963). *Le goût de l'un*. Paris : Editions du Seuil, p. 196

<sup>2</sup> Kant, E. (1991). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. (1798). Paris : Vrin p. 126

Ainsi, considérer une anthropologie des savoirs scolaires vise à considérer les conditions de développement suffisamment bonnes de l'enfant à l'école, susceptibles de l'instituer en humain capable à son tour de créer de l'humain. Il s'agit de considérer l'élève comme héritier, continuateur et contributeur de la marche du monde. Ainsi, l'élève, sujet singulier en devenir, s'ouvre au plaisir d'apprendre chaque fois qu'il va à la rencontre d'un supposé savoir qu'il situe dans l'inconnu des secrets construits par tous ceux qui l'ont précédé et chaque fois qu'il a le sentiment de participer de plain-pied au savoir en gestation, de faire partie de ceux qui se confrontent aux problèmes majeurs de l'évolution du savoir et de la société.

Ainsi, pour les auteurs, une école saine doit suivre deux buts : faire grandir l'enfant et faire grandir l'espèce. Il faudrait donc un retour aux sources du savoir mais avec les sentiments qui les ont accompagnés, sinon cela n'aurait que peu de sens. Toutes les semaines, nous disent les auteurs, il faudrait tenir informés les enfants des dernières avancées scientifiques pour qu'ils se sentent engagés dans le formidable élan de ceux qui s'investissent dans la lutte pour la survie et l'amélioration de l'espèce. Cela implique implicitement qu'il faille aussi évoquer les solutions les moins rationnelles trouvées par les hommes au fil du temps pour répondre aux questionnements qui étaient les leurs (et qui sont parfois encore les nôtres) et donc considérer l'imaginaire comme un immense laboratoire dans lequel puiser pour donner du sens à la réalité dans un dialogue fécond et créatif. Ceci serait indispensable, selon eux, en tant que levier du désir d'apprendre. Les *grandes œuvres*, oui, mais à la seule condition qu'elles deviennent une nécessité pour l'enfant et qu'elles prennent ainsi du sens comme étant aptes à représenter un besoin humain inscrit dans le temps et l'espace.

Finalement, les auteurs nous invitent à considérer l'école comme étant capable de supporter l'intrication individuel/collectif avec toutes les grandes questions que cette dichotomie entraîne : la question des origines, de la filiation, de la vie... et assumant ainsi le rôle d'un rituel initiatique. Or, cette question du rite initiatique est fortement posée de nos jours car il n'existe plus ou peu de ces passages qui permettaient de passer d'un statut à un autre et dont le plus important est sans doute celui qui amenait l'enfant à devenir adulte lors de l'adolescence. Nous avons fait le choix de faire un détour par cette problématique de l'initiation adolescente en ce sens qu'il nous semble que les conditions rencontrées par le bébé puis l'enfant d'âge scolaire s'avèreront être plus ou moins propices au bon déroulement de ce passage à l'âge adulte. En effet, nous faisons ici le choix de penser l'enfance dans une

dimension future et l'école semble devoir considérer qu'elle a la responsabilité d'organiser des passages atténués certes, mais qui permettront à l'enfant de se préparer au grand passage qu'est l'adolescence.

### *L'initiation scolaire*

Le dictionnaire Larousse en ligne donne la définition suivante du rituel initiatique:

C'est «une cérémonie qui fait accéder un individu à un nouveau groupe d'appartenance, défini par le partage d'un savoir commun<sup>1</sup>. »

Comme nous pouvons le constater, cette définition, bien qu'incomplète, introduit une notion cruciale, celle du changement de statut. En effet, le rituel et plus particulièrement le rituel d'initiation permettrait à un individu de passer d'un statut à un autre, par exemple de l'adolescence à l'âge adulte. C'est en ce sens qu'il nous semble intéressant de nous y intéresser car justement il est par définition une création collective mais, dans sa fonction, il sert à l'individu singulier à dépasser un stade et à s'intégrer au corpus social. Pour faire le lien avec ce que nous disions au-dessus concernant le rôle de la culture envers l'individu (à travers la délimitation de deux espaces distincts), nous pourrions dire que dans le cas d'un passage, tout va pouvoir se jouer dans la transmission de la catégorie mort-renaissance, c'est justement le fondement même du processus qui se joue dans un rituel initiatique et, grâce au symbolisme de cette différenciation, nous n'aurons aucun mal à rapprocher ceci de notre partie concernant les discours changeants de notre modernité.

Si l'on s'intéresse maintenant à la forme des rituels initiatiques de par le monde, l'on se rend compte, en accord avec les études d'Arnold Van Gennep<sup>2</sup> que ces rites si différents soient-ils, présentent néanmoins invariablement trois phases : premièrement, il y aurait une phase préliminaire ou de séparation qui vise à édifier des frontières symboliques autour de l'individu à travers une séparation brutale d'avec l'univers familial où l'enfant est littéralement arraché à sa famille. Tout le monde feint de croire qu'il ne reviendra pas, qu'il est promis à une mort certaine et dans un sens symbolique, c'est vrai : l'enfant ne reviendra pas enfant. Deuxièmement, aurait lieu une phase de réclusion en marge ou liminaire qui accomplit symboliquement le fantasme du retour dans le ventre maternel. Le principe organisateur est ici sans aucun doute la mort : les épreuves imposées sont d'une rudesse

---

<sup>1</sup> <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/initiation/43144?q=initiation#43046>

<sup>2</sup> Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard, pp. 35-38

extrême, le plus souvent, dans lesquelles l'initié doit être terrifié, parfois même mené aux abords de la folie en le soumettant à toute sorte d'injonctions paradoxales. Dans cette même phase, les marques corporelles ne manquent jamais. Cette deuxième phase se termine par des rites qui miment l'accouchement et qui font clairement entendre à l'initié qu'il est définitivement mort à sa condition d'enfant, radicalement séparé du monde maternel et affranchi de la bisexualité. En ce sens, le rituel serait garant de la métaphore paternelle qui permet, selon Lacan comme nous l'avons vu, d'ouvrir le champ symbolique à l'individu. C'est aussi, selon nous, ce qui se passe quand un enfant apprend à parler et, plus tard, à lire : dans ces deux cas, l'apprentissage ne se fait pas sans heurts et l'après représente un état rappelant le changement de statut initiatique : l'enfant ne pourra plus jamais faire comme s'il ignorait la signification d'un mot appris ou sa forme écrite. Ce qui est le plus flagrant dans cette phase, c'est la situation ambiguë et instable dans laquelle se trouve le sujet. En effet, celui-ci perd tout statut selon l'idée implicite que le passage d'un statut moins élevé à un statut plus élevé se ferait à travers le limbe d'une absence de statut ou, pour reprendre la notion de Tobie Nathan, qu'avant de pouvoir distinguer deux catégories distinctes, il fallait d'abord abolir toute distinction. Ainsi, la perte des identifications introduit, selon François Richard<sup>1</sup>, à une ré-identification à l'archaïque. Troisièmement et dernièrement, apparaîtrait une phase de retour ou réagrégation au *socius* : l'individu, désormais promu de plein droit au statut d'adulte, est accueilli par sa communauté dans une atmosphère festive. La renaissance prévaut dans cette dernière phase.

Ainsi, en symbolisant explicitement le fantasme de castration, les rites réaliseraient un renforcement du refoulement originaire renforcé par la présence de la frayeur, de la douleur et du non sens qui permettraient cela en ce sens qu'ils fixeraient la mémoire de manière photographique. La douleur inscrit l'évènement sur le corps propre et l'absurdité des injonctions contraint à se remémorer les séquences à l'identique puisqu'il est impossible alors de relayer la mémoire par de la cohérence. Ainsi comprenons-nous que le rituel d'initiation apparaît là-même où il est nécessaire de transmettre à l'identique, là-même où, pourrait-on dire, la société ne fait pas confiance à la mémoire des hommes. C'est alors la prévalence de la mémoire collective, prédictive sur la mémoire individuelle, inédite. Tout se passe comme si

---

<sup>1</sup> Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28



les sociétés à rituel d'initiation souhaitent transmettre un message de génération en génération sans que les humains responsables de cette transmission n'en aient jamais eu connaissance, de peur qu'ils ne le corrompent. Les initiés sont alors messagers d'un texte dont ils n'ont jamais eu connaissance, qu'ils transmettent à leur tour, à l'identique à une nouvelle génération d'initiés qui ne le connaîtront pas davantage. Construction d'une mémoire commune, fabrication d'êtres *de même chair*, constitution sociale de groupes de semblables, telles sont d'évidence les conséquences et donc probablement les fonctions psychologiques de tels rites. Mais que sont devenus ces espaces transitionnels d'initiation chez nous ? En trouvons-nous encore qui assument un tel rôle ? L'école peut-elle jouer ce rôle convenablement ?

De nos jours, en Occident, il semblerait qu'aucun espace du type de ceux décrits plus haut par Van Gennep ne soit plus présent. En effet, qu'est-ce qui pourrait regrouper à la fois les caractéristiques d'une pratique proposée par l'ensemble de la communauté, se déroulant durant les phases cruciales d'une vie humaine, avec une transmission verticale de génération en génération où les aînés savent et les enfants ignorent, où le corps est marqué, parfois aussi la douleur présente ? L'école est apte à jouer ce rôle et, en son sein, la mise en œuvre d'ateliers à visée philosophique. Le plus flagrant est l'entrée au cours préparatoire qui peut aisément être considérée comme un rite de passage entre deux conceptions du monde, entre deux façons de réfléchir. L'école peut alors orchestrer un rite de séparation, un rite d'initiation puis un rite d'agrégation.

« L'enfant se sépare de la langue maternelle, s'initie à la langue écrite et s'agrège aux enfants qui, comme lui, découvrent le plaisir qu'il peut y avoir à mentaliser une expérience et à jouer de la pensée. Le caractère obligatoire de l'entrée à l'école accentue son caractère de rite de passage<sup>1</sup> ».

Cela dit, on remarque que tous les enfants ne sont pas égaux à ce sujet et, pour certains qui ne parviennent pas à acquérir ce savoir, cette initiation, ce rite de passage rate et semble rater quand les moments de passages ne sont pas communs entre les enfants, et que se perd la dynamique d'agrégation autour d'un acquis commun. Quand l'enfant rate l'étape de l'apprentissage de la lecture, il entre dans le groupe des exclus de la réussite scolaire. L'école qui laisse derrière certains enfants rate-t-elle donc cette mission de faire passer (dans le sens de passeur initiatique) les enfants sur les rives de l'âge adulte. Ainsi voyons-nous que,

---

<sup>1</sup> Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie – les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel, p. 14

globalement, l'aspect structural de l'initiation traditionnelle a disparu dans nos sociétés mais qu'en est-il de sa fonction psychologique ? Tournons-nous vers l'adolescence en tant que période charnière de la vie mettant en lumière plus que toute autre la relation mort-renaissance. Nous pensons ce détour important pour bien comprendre la responsabilité qu'aura l'école de demain de prendre en compte avec responsabilité cette question initiatique et des conséquences parfois désastreuses qui pourraient découler d'un désintérêt pour cette problématique.

L'adolescence est une étape de mutation où s'élabore la structuration définitive de la personnalité ; l'accès à l'âge adulte est un bouleversement. C'est tout à la fois l'autonomie, l'acceptation des exigences de la réalité et des responsabilités et l'abandon du statut infantile de protection et de dépendance ; c'est aussi la période du deuil parental. Les plaisirs deviennent soumis à la réalité. Cette douloureuse amputation, ce changement fondamental du fonctionnement psychique apportent leurs moissons de difficultés et d'angoisses. Parallèlement, l'élaboration du corps atteint son terme à l'adolescence : il doit être reconnu, intégré, accepté dans son apparence et à un niveau plus profond, comme lieu et source du plaisir génitalisé, comme corps sexué et sexuel. Nous avons vu que ces difficultés étaient prises en charge par les sociétés traditionnelles à rituels initiatiques et nous remarquons en effet que l'adolescence, par essence, se veut d'être un véritable passage, nécessitant l'abandon de l'infantilisme pour trouver les rives de l'âge adulte. Mais comment cela se passe-t-il dans nos sociétés lesquelles ne possèderaient plus de rituels dans leur forme structurale c'est-à-dire d'espace qui permettent le passage d'un avant à un après ?

Tout d'abord, François Richard note que le contexte socioculturel actuel se caractérise par une entrée dans la vie sociale adulte de moins en moins assurée et définie : la menace d'exclusion sociale, la difficulté à concevoir une carrière... entraînent une « éternisation de cette adolescence devenue interminable<sup>1</sup>. » En d'autres termes, la crise adolescente, « cet arrêt soudain du passage à l'âge adulte, définit souvent aujourd'hui un moment liminaire qui tend à s'éterniser en marginalité déstructurée parce que le nécessaire abandon de l'identité infantile ne débouche pas sur une restructuration adulte<sup>2</sup>. » Dans cette perspective, nous pourrions dire qu'au premier abord, il semblerait que nos adolescents restent bloqués à la phase liminaire

---

<sup>1</sup> Richard, F. (1989). *Psychothérapie des dépressions narcissiques*. Paris : PUF conclusion, p. 147

<sup>2</sup> Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

décrite par Van Gennep. Si c'est le cas, nous devrions pouvoir y trouver certaines caractéristiques propres à cette même phase comme la frayeur, la douleur, le non-sens, les marques corporelles, le principe organisateur mortifère, le *moi de la cave* comme l'ont nommé Lévine et Dévelay. Il est tout à fait intéressant, dans un premier temps, de noter que tout un versant de la symptomatologie adolescente (la régression massive et pour ainsi dire mise en scène, l'« à quoi bon » dépressif, la révolte et la marginalité, un certain ascétisme et l'attaque contre le corps sexué, l'ambivalence envers l'objet entre dépendance addictive et autonomie trop autarcique) trahirait, en effet, comme par défaut, une exigence d'organisation symbolique de la relation d'objet, de la relation sociale et de la relation au monde. En ce sens, l'on peut dire que l'« adolescent rechercherait cet espace symbolique, cette limite, cette loi du père dont il pressentirait qu'elle puisse lui permettre de devenir adulte<sup>1</sup> » en lui ouvrant le champ de la culture, du symbolique, mais l'adolescent, arrivé à cette période charnière de sa vie, subit « la résurgence pubertaire de l'archaïque<sup>2</sup> » dont parle Philippe Gutton et rend d'autant plus difficile le deuil des objets primordiaux. Or, comme nous l'avons vu, l'Occident ne propose plus d'espace structural où vivre cette initiation ; comment alors le sujet va-t-il trouver cette limite ? Daniel Marcelli<sup>3</sup> fait l'hypothèse que les sociétés occidentales n'offrant plus de modèle implicitement accepté par une large majorité, chaque famille doit « bricoler » ses propres rites de passage de sorte que c'est aux adolescents eux-mêmes qu'il revient de marquer leur corps, mais avec tous les excès et les dérapages que cela implique. Autrement dit, il semblerait que la dimension sociale de l'initiation involue en crise non seulement de l'adolescent mais aussi de sa famille. L'attente de cette crise puis sa gestion, seraient un équivalent de rite initiatique subtil dont l'objectif psychologique est d'accentuer l'individualité ainsi que l'évoque François Richard<sup>4</sup>, à ceci près que le passage n'est plus scandé par des phases précises et ne comporte pas de terme défini. L'on pourrait avancer qu'à l'image d'une société contemporaine « où la norme semble plutôt être la dispersion et la différenciation apparente entre individus<sup>5</sup> », les rituels de passage adolescents sont souples, variés, évolutifs mais, par le même coup, ne sont plus reconnus par sa communauté. Cela voudrait dire que nous pourrions retrouver des analogies entre ces nouvelles formes d'actes

---

<sup>1</sup> Petit, P. (1979). *Toxicomanie et fonction paternelle*. Paris : UGE 10/18, pp. 45-59

<sup>2</sup> Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF p. 54

<sup>3</sup> Marcelli, D. (1991). Errance ou voyage organisé. *Autrement : collection mutations*. n°123. p. 34

<sup>4</sup> (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

<sup>5</sup> *Loc. cit.*

adolescents, ces conduites à risque bien qu'à première vue, elles paraissent différentes dans leur forme.

Il n'est pas de notre propos d'analyser ces conduites à risque mais disons pour conclure qu'il semblerait que

« (s)i les rites disparaissent, perdant leur fonctionnalité, en l'absence de ces initiations fortes et ancrées culturellement, on observe chez les jeunes des sociétés développées des comportements que l'on pourrait considérer comme des rites de substitution : l'initiation à la violence, à la drogue, à la délinquance ou à l'intégrisme religieux... comportements où l'on retrouve les trois principales dimensions des rituels d'initiation : frayeur, douleur et non-sens... comme s'il existait une insistance sociale, une rémanence de la fonction psychologique de rituels ayant perdu leur fonction structurale<sup>1</sup> ».

Tout se passe comme si les jeunes, ne sachant plus comment devenir adultes, ni même ce que c'est, seraient soumis à l'« errance<sup>2</sup> » et devaient donc réinventer leurs propres rites mais dont ces derniers ne s'inscrivent plus dans une chaîne où le chemin est indiqué, validé, soutenu par les aînés et ne représentant plus, par là-même, la loi du père.

Ainsi, la transmission rigide de mythes collectifs au sein de rituels structurants a disparu de nos jours en Occident. Cela peut avoir des conséquences graves sur les individus qui errent entre deux mondes. Néanmoins, cela laisse la possibilité d'interroger le monde, d'y apposer un regard critique. C'est le côté positif d'un tel changement et l'école se doit de se placer à cette croisée entre tradition collective (qui doit être le terreau sur lequel appuyer l'élévation de l'enfant) et évolution individuelle. Il faut pour cela qu'elle lutte contre la « tempête » de l'immédiateté et qu'elle s'autorise à prendre le temps nécessaire à l'émergence du sens. En effet, comme le souligne Meirieu, « savoir attendre [...] semble fondamental pour le développement de l'enfant car c'est dans l'attente que se construit l'imaginaire, que naît la rêverie, la réflexion, la pensée, la vie intérieure, la méditation, la conscience. L'attente permet de passer de la pulsion au vrai désir. Une pulsion disparaît quand elle est comblée par le désir qui est dynamique<sup>3</sup>. »

---

<sup>1</sup> Nathan, T. In Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie – les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel, préface, p. 6

<sup>2</sup> Douville, O. (1994). De l'errance et de ses sites. *Adolescence*. n°23, p. 43

<sup>3</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Op. cit. p. 26

## Conclusion partielle

On voit donc que cette manière d'envisager les choses permettrait de pallier les changements structureaux de nos sociétés et de ses rituels en déperdition en y ajoutant même une donnée plus qu'importante nous semble-t-il : la possibilité d'interroger les savoirs, leurs origines et de se sentir ainsi appartenir au groupe social dont font partie les enfants. De cette manière, les couples antagonistes évoqués par Nathan pourraient se mettre en place. De plus, l'on ne peut pas dire que l'école doive se substituer au rituel initiatique traditionnel tel qu'il a été décrit par Van Gennep : l'on ne peut envisager, fort heureusement, que le corps des enfants soit marqué par la douleur. Cependant, apprendre, dans son sens large, représente une forme de douleur, plus psychologique que physique.

Finalement, pourrions-nous trouver dans certaines pratiques scolaires des éléments permettant d'illustrer cette affirmation du pédopsychiatre René Diatkine :

« Nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images. Les hommes, disait-il, n'auraient sans doute jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de pégase qui fendait l'air comme une rafale, galopait au ras des flots et fit un jour, d'un coup de sabot, jaillir sur la montagne des Muses une source porteuse du don merveilleux de la poésie<sup>1</sup> ».

Cela implique qu'il faille considérer l'école comme un lieu initiatique dont la fonction ne serait pas uniquement de viser la rentabilité en terme par exemple de quantité de compétences acquises mais aussi et surtout de se donner comme objectif de partager les émotions qui ont accompagné et qui accompagnent encore les savoirs. Ces émotions qui correspondent à la rencontre entre une solution initialement envisagée d'un point de vue imaginaire et son effet concret sur le monde réel sont probablement identiques à celles qu'ont ressenties les hommes de tout temps et, par là même, inscrivent l'individu impliqué dans le flot des Êtres Humains, participant ainsi de cette fonction initiatique qui permet de faire passer le sujet du statut d'enfant qui croit pouvoir s'auto-engendrer lui-même à un être sur les rives de l'âge adulte qui apprend à connaître ses failles et ses forces, qui permet, en somme, de « passer du caprice

---

<sup>1</sup> Diatkine, R. (1990). Développement psychique et transmission culturelle. *Enfance*. N°, p. 31

à la volonté, de la pulsion au désir, de l'impulsion à la pensée, de l'emballement à la conscience individuelle, de l'énervement tripal à la réflexion politique et sociale<sup>1</sup>. »

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde*. Op. cit. p. 34

## ***B) De la nécessité de donner droit de cité aux affects et aux questions existentielles à l'école***

Philippe Meirieu a écrit :

« C'est cela le plus beau cadeau qu'on puisse faire à nos élèves ; faire écho à leurs interrogations et les relier aux œuvres les plus exigeantes avec lesquelles ils engageront un dialogue qui leur permettra de grandir en humanité<sup>1</sup>. »

Or, comme nous l'avons déjà évoqué, l'époque actuelle permet d'accéder au sens de certaines grandes questions existentielles, ce que ne permettaient pas les temps trop ritualisés dont le but était justement de garder à distance ce sens pour pouvoir transmettre à l'identique. Mais cette nouvelle possibilité ne veut pas dire que cela va de soi. D'ailleurs, Christian Bruel, durant une conférence donnée à Poitiers en 2015<sup>2</sup>, notait une nette diminution des récits dans la littérature de jeunesse. Selon lui, cela révèle une difficulté de notre société à se dire et se penser. Alors comment *activer* ce potentiel d'interrogation, de remise en cause, d'esprit critique chez les enfants ?

Ainsi, comme nous l'avons vu, l'école, bien qu'ayant comme responsabilité d'amener un groupe d'élèves à progresser ne peut faire l'impasse sur l'individu, surtout lorsque ce dernier porte en lui ou est susceptible de porter en lui, les changements ambiants. Et même si, comme le rappellent Lévine et Dévelay, le savoir a commencé par être groupal et qu'ainsi il faille développer un « moi apprenant groupal<sup>3</sup> », il est également nécessaire de ne plus considérer que tous les enfants sont identiques et que d'éventuels problèmes d'ordre psychologique resteraient à la porte de l'école. D'ailleurs, ils définissent l'enfant comme un être principalement affectif, préoccupé par sa filiation, sa territorialisation et sa trajectoire de vie. Il serait également un individu divisé entre (entre son *ça*, son *moi* et son *surmoi*) donc préoccupé par la gestion de sa division.

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir à l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 83

<sup>2</sup> Conférence donnée par Christian Bruel le 5 novembre 2015 au Théâtre Auditorium de Poitiers (TAP) intitulée : *La famille, matrice du sexisme dans les albums jeunesse.*

<sup>3</sup> Lévine, J. & Dévelay M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. Op. cit.* p. 86

De ces critères où, pour la première fois, l'on parle de l'enfant affectif, les auteurs déduisent une classification de trois types d'enfants dans les classes : ceux qui sont indisponibles car trop envahis par des problèmes non résolus de filiation et de territorialisation, ceux trop partiellement disponibles, et enfin ceux dont les frontières sont suffisamment solides entre vie scolaire et vie personnelle pour pouvoir entrer sereinement dans les apprentissages.

On le voit, ne pas considérer l'enfant dans sa dimension affective reviendrait à nier son statut d'être humain et à l'exclure, peu ou prou, du système scolaire ce qui nuirait gravement à son sentiment d'appartenance à l'espèce, à l'universel, à lui-même, ce qui saperait véritablement son initiation. Mais alors, pouvons-nous essayer d'en savoir plus sur ce qui relie l'aspect psychologique et les apprentissages scolaires ?

### **1) La peur d'apprendre et le rapport au savoir**

Serge Boimare est enseignant spécialisé et psychologue. Cet auteur, enseignant pour des enfants en grande difficulté a remarqué que les explications cognitives de l'échec scolaire, en surabondance, ne permettaient pas d'expliquer convenablement des phénomènes bien plus complexes dans la majeure partie des cas. Selon lui, l'aspect affectif est bien plus important que les dysfonctionnements cérébraux pour expliquer ce qu'il nomme « la peur d'apprendre<sup>1</sup> ». Pour comprendre son explication, il faut souligner, avec lui, qu'apprendre prend sa source et a des incidences dans le domaine de la vie psychique affective. Apprendre, c'est se confronter à un manque provoqué par la remise en cause d'un équilibre qui se doit de vaciller devant les exigences inhérentes à une situation d'apprentissage. Or, pour affronter ce manque, Boimare nous indique qu'il faut y avoir été suffisamment confronté durant les premiers mois de sa vie, ce qui tend à ne pas être en conformité avec notre époque si l'on se rappelle le discours capitaliste de Lacan<sup>2</sup>. Ainsi, pour Boimare, l'enfant né dans un environnement familial qui n'aurait pas été suffisamment frustrant, ne peut se confronter à une situation d'apprentissage qui requiert, trois points : l'acceptation du manque, la prise en compte des règles et la possibilité de remettre en question ses certitudes. C'est justement ces trois points qui manqueraient aux enfants qui ont grandi dès les premiers mois de leur vie dans des environnements peu sécurisants, peu délimités.

---

<sup>1</sup> Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. (1<sup>ère</sup> éd. 1999). Paris : Dunod

<sup>2</sup> Pour rappel, le discours capitaliste serait le discours contemporain sur lequel les individus et plus particulièrement les enfants s'appuieraient pour se développer. Or, ce discours semble dire aux enfants qu'ils doivent revendiquer la possibilité d'avoir tout ce qu'ils veulent, de jouir sans entraves.



Puis, Boimare tente de faire un lien entre les comportements déroutants de ces élèves (violence, passivité, insultes...) et leurs difficultés d'apprentissage. Il a abouti à une explication en quatre phases de la peur d'apprendre:

[Face à une situation d'apprentissage jugée dangereuse par l'enfant, il y aurait apparition soudaine d'une]

« - Menace contre un équilibre personnel provoqué par les exigences de l'apprentissage.

- Arrivée de sentiments excessifs où dominant des idées de dévalorisation et de persécution qui parasitent le fonctionnement intellectuel et qui ...

- ... réactivent des peurs plus profondes, plus anciennes, souvent alimentées par des préoccupations identitaires voire même des dérèglements archaïques qui à leur tour vont provoquer ...

- ... des troubles du comportement plus ou moins importants, soit pour réduire ces craintes, soit pour les empêcher d'arriver. Ce sont alors des mécanismes de court-circuitage de tout ce processus qui se jouent et empêchent d'entrer dans les apprentissages<sup>1</sup>. »

En d'autres termes, si l'enfant prenait le risque d'apprendre alors il prendrait également le risque de s'écrouler, psychiquement parlant. Ceci laisserait émerger deux types de difficultés :

« - des difficultés d'ordre instrumental qui se caractériseraient par des failles du comportement moteur. Elles ne seraient pas forcément les plus importantes mais les plus visibles : excitation motrice pour ne pas se fixer sur une tâche ou, au contraire, endormissement, repli sur soi moins dérangeant dans la classe mais préoccupant pour le devenir intellectuel de l'enfant. L'auteur note également un manque de repères temporels, et de filiation ce qui rendrait extrêmement délicate l'inscription des apprentissages, tellement les bases seraient mouvantes. Enfin, il y aurait existence de réponses plaquées, de recettes magiques, d'automatismes (techniques anti-pensée) quand il s'agirait de répondre à une question qui ne peut recevoir de réponse immédiate. Penser par soi-même deviendrait dangereux !

- les difficultés d'ordre psychologique seraient les plus spectaculaires : la frustration devant la remise en cause provoquée par l'apprentissage et par la mise en place du cadre qui lui est nécessaire. L'utilisation de leurs curiosités qui peuvent être très

---

<sup>1</sup> Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. *Op. cit.* pp. 10 - 13

accrues ou, au contraire, réduites à peau de chagrin laissant entrevoir un renoncement évident. Parfois, au contraire il y aurait présence d'une curiosité qui ne trouve pas sa place à l'école (sexuelle, crue, personnelle) et qui attend une réponse du tout et tout de suite. Donc il y aurait, dans ce cas, un fort désir de savoir qui persisterait mais aucune possibilité d'engager une recherche (intellectuelle) pour l'assouvir ce qui entraînerait une grosse désillusion<sup>1</sup> ».

Il y aurait donc un lien très étroit entre les apprentissages dont on croit majoritairement qu'ils sont seulement cognitifs et le monde des émotions et de l'imaginaire.

Les études de Boimare sont d'ailleurs corroborées par l'école cognitive québécoise qui, dans l'ouvrage *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*<sup>2</sup> proposent des études chiffrées qui viennent mettre en évidence ce lien entre le monde des émotions, de l'affect et les apprentissages. Une de ces études<sup>3</sup> vient même préciser que les élèves en difficulté scolaire sont également ceux qui peinent le plus à nommer leurs émotions ou à faire preuve d'empathie en tentant de comprendre celles des autres. La dimension de la prise en compte de l'altérité comme facteur favorisant ou freinant les apprentissages étant donc ajoutée à celle de l'affect. Par la suite, l'article tente une sorte de hiérarchisation dans le développement de la compréhension des émotions et met ainsi en évidence un passage d'une compréhension purement égocentrée à une compréhension capable de décentration.

Il existe donc un lien étroit entre la compréhension des émotions allant d'une émotion centrée sur soi et ses sensations jusqu'à la possibilité de ressentir de l'empathie c'est-à-dire de ressentir des émotions pour ou à la place de quelqu'un et l'existence ou non de difficultés scolaires. L'école devrait donc prendre en considération cette problématique affective et émotionnelle.

---

<sup>1</sup> Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre. Op. cit.* pp. 25 - 26

<sup>2</sup> Lafortune, L. (2011). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle.* . Québec : Presses de l'Université du Québec

<sup>3</sup> *Ibid.* Chap. 8, La compréhension des émotions. Entre affect et intellect. Pp. 183-202

## *Le désir de savoir*

En résumé, l'école se doit de donner droit de cité à l'aspect affectif de l'enfant. Néanmoins, comme elle n'a pas vocation à organiser des thérapies qui auraient pour objectif d'apaiser psychiquement ses élèves, elle se doit d'articuler sa réflexion à propos de cette affectivité avec le savoir qui l'intéresse. Cette articulation entre l'affect et le savoir est, pour une large part, caractérisée par les premières relations d'objets de l'enfant. Ainsi, Freud dans *Trois essais sur la vie sexuelle* écrit:

« Alors que la vie sexuelle de l'enfant connaît sa première floraison, de la troisième à la cinquième année, apparaissent également chez lui les débuts de l'activité attribuée à la pulsion de savoir ou pulsion de chercheur... Ses relations avec la vie sexuelle sont particulièrement importantes, car la psychanalyse nous a appris que la pulsion de savoir des enfants est attirée avec une précocité insoupçonnée par les problèmes sexuels, voire qu'elle ne peut être éveillée que par eux seuls. L'enfant en vient alors à s'occuper du seul Grand Problème de la vie : Comment naissent les enfants<sup>1</sup> ? »

Ainsi, pour Freud, l'enfant est porteur d'interrogations métaphysiques quant à ses origines, sa filiation et ce, dès son plus jeune âge. Ses interrogations ne le quitteront d'ailleurs jamais. Mais alors, que devient la pulsion de savoir à l'école ? Cette pulsion ferait appel aux forces pulsionnelles originairement libidinales, scopiques ou sadiques. Il (le devenir de la pulsion de savoir) dépendrait des réponses parentales aux interrogations de l'enfant, de l'interdit éventuellement porté sur la curiosité sexuelle, avec la possibilité qu'une soumission à l'interdit inhibe des curiosités ultérieures, ou que le refus de croire aux explications données ne permettent pas le développement de l'indépendance intellectuelle. Pour l'école, le but serait alors la sublimation des pulsions c'est-à-dire leur dérivation vers un nouveau but non sexuel qui viserait des objets socialement valorisés. Cela serait rendu possible par la nature même de l'institution : en effet, pour des auteurs comme Mauco, l'intensité des relations à l'école est moins forte que dans le milieu familial. Il serait donc plus facile de mettre à distance les pulsions, de les maîtriser. « Une dédramatisation est ainsi rendue possible en permettant une réduction des tensions angoissantes<sup>2</sup> ». Dans cette perspective, comme le soulignent Lebovici et Soulé,

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1<sup>ère</sup> éd. 1905). Paris : Gallimard, p. 123

<sup>2</sup> Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier-Montaigne, pp. 160-163 et pp. 209-211

« lire, écrire, compter, deviennent des substituts du désir de connaître et de comprendre, désir qui a hanté ses premières années et qui a culminé lors de la période œdipienne avec l'angoisse d'un problème à résoudre et d'un mystère réservé aux adultes et dont il se sentait exclu<sup>1</sup>. »

C'est pourquoi certains auteurs comme Corman<sup>2</sup> avancent que l'école doit prendre appui sur la pulsion origininaire de savoir et proposer des voies de sublimation. Pour cela, il ne faudrait pas, selon lui, réprimer trop directement lesdites pulsions mais les orienter vers le désir de solutionner des problèmes, de réussir.

Ainsi, cette explication psychanalytique du désir de savoir intimement lié au passé de l'enfant nous apprend une chose : le savoir ne peut pas uniquement valoir pour lui-même. Il est un *objet* au sens psychanalytique du terme qui va rencontrer un sujet à condition que celui-ci autorise son entrée dans son système de représentation. Plus que jamais, acquérir un savoir met en jeu cette opposition dedans/dehors qui peut être si angoissante pour certains. L'école doit donc partir de l'existant qu'est l'enfant pour stimuler son désir de savoir, intimement lié à ses affects. Mais qu'est-ce que le savoir dans cette perspective ?

### *Le rapport au savoir*

Selon Françoise Hatchuel, deux composantes constituent le savoir :

« - Une composante épistémique. Le savoir vaut pour lui-même et est relié à d'autres savoirs. On pourrait prendre l'exemple de l'apprentissage des propriétés des parallélogrammes qui sont des polygones ayant quatre côtés parallèles et égaux deux à deux. Dans cette composante, ce savoir est relié à plusieurs autres dont celui qui veut que tout rectangle (ou carré ou losange ...) est un parallélogramme. Le sujet pensant est absent de cette composante. C'est cette vision du savoir qui a dominé dans l'ère du cours magistral et de la leçon de choses.  
- Une composante identitaire : le parallélogramme devient *le truc avec la règle et l'équerre qu'on a fait le jour où il y a eu l'alerte incendie* Ici, le savoir est complètement lié à la situation<sup>3</sup> ».

L'auteure va plus loin dans sa réflexion et indique :

---

<sup>1</sup> Lebovici, S. & Soulé, M. (1970). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris : PUF, pp 36 - 48

<sup>2</sup> Corman, L. (1973). *L'éducation éclairée par la psychanalyse*. Paris : Dessard, idée générale

<sup>3</sup> Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Editions La Découverte, p. 41

« même s'il existe les deux composantes dans tout rapport au savoir, l'une ou l'autre sera plus facilement activée selon les individus et les circonstances. Les travaux de Charlot montrent que les élèves *favorisés* sont davantage habitués à mettre en œuvre la composante épistémique de leur rapport au savoir ».

On comprend que les élèves ayant un rapport majoritairement identitaire au savoir puissent, envahis par des angoisses, résister *bruyamment* lorsqu'on leur demande de les activer par une remise en cause des représentations sur lesquelles ils s'appuyaient jusqu'alors.

Comment faire alors pour permettre aux élèves ayant un rapport identitaire au savoir d'entrer dans les apprentissages ? Toujours selon Hatchuel<sup>1</sup> et dans une perspective individuelle largement détaillée par Piaget, Vygotski et Wallon, le but d'un apprentissage est de construire soi-même les savoirs et non de les empiler. Les nouveaux savoirs doivent réorganiser les anciens. Mais si ces nouveaux apprentissages sont amenés sans *appétence* pour eux, sans *saveur*, alors le risque est immense car le sujet peut être tenté de se raccrocher à une représentation erronée de la réalité et s'enfermer dans une contre-vérité. Un autre risque existe lorsque l'on considère l'enfant affectif : parfois, le sujet refuse de construire le savoir visé, de laisser entrer le nouveau pour bousculer l'ancien car cela menacerait son identité. Ainsi, le rapport au savoir contient une part identitaire. Il est donc nécessaire de partir du vécu des élèves (ou de la classe) pour les amener à prendre conscience du manque de leurs conceptions, représentations dites initiales. Ensuite, il faut garder à l'esprit que des mouvements affectifs parfois violents se font jour face à un savoir. Il faut donc proposer une médiation à ces élèves : la littérature de jeunesse peut jouer ce rôle. Enfin, pour reprendre l'idée d'instaurer une véritable anthropologie des savoirs scolaires, il faut se rappeler que le savoir n'est pas une affaire privée. Au contraire, l'enfant va être amené à remplacer des objets de savoir privés c'est-à-dire les objets de la pulsion de voir et de la pulsion d'emprise par des objets du savoir commun qui ont une valeur sociale parce que la société les a institués de la sorte. Ainsi, l'individu ne va plus se satisfaire par le fantasme mais par le plaisir de comprendre le réel en vue de le modifier, ce qu'Hatchuel synthétise en disant qu'apprendre « c'est passer d'une personnalité psychofamiliale à une personnalité psychosociale<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> Hatchuel, F. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir. Op. cit.* p. 39

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 52

Du triangle didactique, nous avons évoqué le savoir et le sujet apprenant. Il nous reste à évoquer le rapport à l'adulte, ici au maître car, comme le rappelle Hatchuel,

« accepter d'apprendre, c'est prendre le risque de sortir de la dépendance ce qui n'est possible que si l'on se sent suffisamment à l'abri d'une éventuelle vengeance et suffisamment confiant en soi-même pour assumer cette indépendance. Elle ajoute : « La problématique de l'apprentissage et du savoir renvoie toujours aux questions de dépendance à l'adulte et notamment au sentiment de culpabilité quand l'enfant entame une démarche d'émancipation<sup>1</sup> ».

### *Le rôle du maître*

Le savoir ne peut s'envisager sans la question du désir. Parfois même, pourrions-nous avancer que le savoir est impuissant face au désir, la preuve en est : beaucoup de personnes addictes possèdent le savoir selon lequel leur comportement est dangereux pour leur santé mais leur désir leur impose sa poursuite. Nous verrons donc, dans cette partie, que la complexité du phénomène didactique est encore enrichie du fait que le savoir se transmet à travers les désirs d'un maître et d'un apprenant, désirs pouvant s'exprimer à l'unisson ou alors de manière complètement contradictoire.

La question du choix du métier d'enseignant et donc du désir d'enseigner a été posée par Daniel Hameline dans *Du savoir et des Hommes*<sup>2</sup>. Pour lui, il était nécessaire de caractériser ce qui est mobilisé chez l'enseignant pour que le processus enseigner-apprendre fonctionne. Il a mis en évidence trois phénomènes : d'abord, il y aurait la réactivation de l'enfant qui est en lui. C'est ce qu'avance Bernfeld dans *Sisyphé ou les limites de l'éducation*<sup>3</sup> quand il indique que l'éducateur est en face de deux enfants, celui qu'il doit éduquer et celui qui est à l'intérieur de lui. Puis, se jouerait une relation d'emprise sur les élèves. L'auteur relie désir et plaisir d'enseigner. Il tente de mettre en évidence l'existence chez l'enseignant du pouvoir d'engendrer dans le savoir qui renverrait au fantasme que le maître va modeler, capturer ses élèves pour qu'ils soient conformes à l'idée qu'il a de l'école. Cela reviendrait à

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 55

<sup>2</sup> Hameline, D. (1971). *Du savoir et des Hommes*. Paris : Gauthier-Villars, idée générale

<sup>3</sup> Bernfeld, S. (1975). *Sisyphé ou les limites de l'éducation*. Paris : Payot, pp. 163-165

dire à l'autre de « n'être pas »<sup>1</sup> selon l'expression de Marie-Claude Baidetto. L'enseignant s'est forgé une idée d'élève idéale vers laquelle tendre et faire tendre ce qui annulerait le désir de l'autre et représenterait une forme de destruction. Et enfin, entrerait sur la scène un désir de séduction qui serait fortement en lien avec l'idée précédente.

Ainsi, selon Hameline, l'intention de séduire, si elle participe de l'intention d'instruire serait fondée en définitive sur le narcissisme et deviendrait un masque du besoin de domination. Dans cette perspective, on ne s'étonne pas que Durkheim<sup>2</sup> parle de la violence pédagogique où l'acte d'enseigner se jouerait sur une scène marquée par une violence explicite ou implicite de forçage de l'autre. Octave Mannoni parle quant à lui d'un « rapt »<sup>3</sup> du désir de savoir de l'enfant car ce qui intéresse le maître ce n'est pas ce désir de l'enfant mais son désir à lui que l'enfant sache. Cela donne une indication quant à la posture à tenir face aux élèves mais certainement pas une « recette » clé en mains où il s'agirait d'abandonner toute astreinte qui témoignerait de ce désir de domination. En effet, la réalité est plus complexe car les enfants d'âge scolaire, encore largement dépendants des adultes, ont besoin d'un fort étayage qui, parfois, dans la pratique, pourrait s'apparenter à un forçage alors qu'il ne s'agit en fait que d'une contrainte qui permet un apprentissage et donc la stimulation du désir de savoir.

Du point de vue de l'enfant vis-à-vis de l'adulte, Hatchuel écrit que « l'enfant est toujours inquiet face au risque d'être abandonné. De plus, il va être amené à questionner son origine mais également celle du désir de ses parents (d'avoir des enfants, de leur désir sexuel mutuel l'un envers l'autre). Or, il est exclu de ce désir ce qui entraîne d'emblée interdit et frustration et, du fait même de cette exclusion, il est obligé de chercher seul dans la transgression réveillant la culpabilité et l'agressivité envers ses parents (de l'exclure de leur désir l'un envers l'autre) et envers lui (de ne pas se sentir capable d'égaliser ces adultes qui le rejettent)<sup>4</sup>. » Ainsi, en tant qu'enseignant, le danger n'est pas de contraindre l'enfant pour qu'il apprenne<sup>5</sup> mais de le contraindre à apprendre une leçon, une technique, un chant... qui réveillent en lui des sentiments qu'il ne peut encore maîtriser. Le risque est de voir déborder

---

<sup>1</sup> Baidetto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : E.S.F., pp. 152-155

<sup>2</sup> Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris : PUF, pp. 153-173

<sup>3</sup> Mannoni, O. (1970). *Psychanalyse et enseignement*. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*. P. 8

<sup>4</sup> Hatchuel, F. *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. *Op. cit.*, pp. 45 - 50

<sup>5</sup> A nouveau, la contrainte est absolument nécessaire pour permettre les apprentissages. Elle représente un puissant levier au développement de compétences. On peut faire le parallèle avec les auteurs de l'OULIPO qui écrivent sous contraintes et, grâce à cela, font preuve d'une créativité extraordinaire.

l'agressivité en réponse à la culpabilité et de voir s'installer l'enfant dans le conflit et la violence. La pulsion de savoir s'enracine donc dans un désir d'autonomie, désir de remplacer l'adulte-objet, de se passer de lui mais au risque de le voir nous prendre au mot alors qu'on n'est pas si certain de pouvoir le faire. Ainsi pour s'engager dans le savoir de manière sereine, il faut laisser de la place aux angoisses et garder en tête que, malgré tout, paradoxalement, c'est un premier moment essentiel de prise d'indépendance vis-à-vis de l'autorité parentale. Le maître n'a alors d'autres choix que de rester à l'écoute, de ses élèves d'une part, de ses propres sentiments d'autre part.

L'enseignant et l'élève d'aujourd'hui, sans généraliser, se trouvent donc nécessairement dans une relation plus ou moins conflictuelle, chacun ayant ce fantasme d'auto-engendrement et de rejet du désir de l'autre. La question du *transfert*<sup>1</sup> peut alors être posée :

Dans les textes de la *Revue pour une pédagogie psychanalytique* publiés entre 1925 et 1937, les auteurs avancent que l'enseignant représente pour l'élève un substitut paternel et provoquerait donc l'émergence de sentiments comme l'amour, la haine... finalement, ces auteurs évoquent l'existence d'un *transfert* comme il existe dans la cure analytique. Bien que ces auteurs reconnaissent unanimement ce *transfert*, ils sont en revanche en désaccord quant à la place à lui accorder dans une classe. Certains comme Milhaud-Cappe<sup>2</sup> pensent qu'un transfert positif est favorable au rapport de l'élève au savoir et qu'il faut donc le reconnaître et l'accepter voire même traiter avec. Cela implique également l'acceptation d'un *contre-transfert*, autrement dit, les sentiments provoqués chez l'enseignant dans ses relations avec ses élèves ; le maître devrait donc, dans cet esprit avoir une idée assez précise de son désir, de ses manques et angoisses. Cette manière d'envisager les relations élèves-enseignant pose quelques problèmes car l'enseignant n'est pas psychologue ou analyste. Ce n'est pas son rôle. Il ne peut développer des relations de même nature avec ses élèves que celles que développe un thérapeute avec ses patients. Les enjeux ne sont pas les mêmes. On ne peut imaginer un enseignant proposer une interprétation psychanalytique d'une parole ou d'un acte émanant d'un élève.

---

<sup>1</sup> Selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* (*Op. cit.* p. 492), le transfert « désigne, en psychanalyse, le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets [...] ». »

<sup>2</sup> Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique. 1908-1937*. Paris : Vrin, pp. 23-35



D'ailleurs, à ce propos, à l'inverse, d'autres auteurs comme Kuendig<sup>1</sup> pensent que du transfert il ne faut rien savoir sous peine de risquer des débordements affectifs comme il peut en exister dans l'environnement familial. Cette seconde vue pose également problème car nous avons souligné l'importance de la prise en considération de l'aspect affectif de l'élève pour lui permettre d'apprendre et de se construire. Renier les sentiments qui émergent dans la classe, c'est avoir une visée purement matérialiste de l'éducation où il s'agirait de « programmer » des ordinateurs. Or, l'enfant qui sent que son propre désir est bafoué réagira par des actes où des paroles peu souhaitables qui remettront la question des affects sur le devant de la scène.

Finalement, Francis Imbert<sup>2</sup> propose une troisième voie : en effet, l'auteur coupe court au débat et indique qu'il faut une pédagogie qui se centre sur le groupe et non sur le(s) couple(s) maître-élève. Dans cette perspective, le maître n'agit plus en despote niant le désir de ses élèves pour satisfaire le sien (en forçant les apprentissages) puisqu'il octroie au groupe un pouvoir de décision, de parole... Il devient un médiateur entre ses élèves et les savoirs. Il leur permet ainsi d'apprendre à penser par eux-mêmes tout en tentant de donner aux apprentissages une résonance dans leur vie et leur permet d'exprimer leur besoin de savoir, leur désir d'apprendre tout en mettant à distance une relation duelle qui pourrait être trop teintée de sentiments d'origine familiale. Il nous faudra nous inspirer de cette troisième voie lorsque nous imaginerons un procédé pour notre expérimentation. Néanmoins, il ne faudra pas omettre de rappeler que le maître reste le maître dans la classe, entendons par là qu'il ne semble pas envisageable d'imaginer que le groupe classe fonctionne de façon autonome prenant toutes les décisions et laissant s'exprimer tous les désirs. Au contraire, le maître reste le garant des règles et de la sécurité. Il doit laisser s'exprimer ce qui, caché, refait surface et nuit aux apprentissages mais cela ne signifie aucunement qu'il laisse s'exprimer tout et n'importe quoi car comme l'indique Philippe Meirieu, « Rien n'est plus anxiogène que d'être obligé d'être libre<sup>3</sup> ».

En résumé, l'individu, encouragé par le discours latent de la société dans laquelle il essaie tant bien que mal de grandir, est porteur de questions existentielles (à travers ses comportements, ses mots parfois inadaptés). Dans les sociétés à rituels initiatiques, ces questions n'auraient pu être posées puisque les réponses les auraient précédées. Dans notre,

---

<sup>1</sup> Kuendig, W. (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : L'harmattan, idée générale

<sup>2</sup> Imbert, F. (2005). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Paris : E.S.F., idée générale

<sup>3</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde*. Oop. cit. p. 40

société, au contraire, ces questions peuvent être posées mais il faut un destinataire qui prenne en compte cette dimension dans toute sa complexité, affective, sociale, culturelle voire même spirituelle. L'école doit jouer ce rôle pour l'individu, l'enfant, le citoyen et pour l'espèce humaine. Mais un autre problème est soulevé par Boimare : ces enfants n'acceptent pas qu'un tiers, autrement dit le maître, soit porteur de l'autorité. De plus, ce maître est lui-même porteur de désirs qui vont parfois à l'encontre de la rencontre entre l'élève et le savoir, l'élève et lui-même. Alors comment pallier cet écueil tout en évitant absolument, comme le préconisent Lévine et Dévelay la cassure inter-générationnelle (car les adultes et notamment les enseignants doivent les aider à préparer leur avenir) et intra-générationnelle des jeunes entre eux qui ont chacun la responsabilité de l'autre dans une perspective anthropologique comme nous l'avons vu précédemment ? Galichet va également dans ce sens lorsqu'abordant la question de la citoyenneté il évoque la relation critique que cette notion implique, c'est-à-dire le fait d'avoir les uns vis-à-vis des autres une vigilance qui conduit chacun à se faire juge des autres. Etre citoyen, c'est aussi se sentir responsable de ses concitoyens. Cela veut dire qu'il faille réfléchir aux décisions prises par autrui, défendre ses propres droits et ceux des autres quand ils sont bafoués. Ainsi, considérer le groupe comme une entité paraît être pertinent car l'enfant apprend et se construit par et avec les autres. De plus, paradoxalement, ce dispositif groupal n'annule pas mais au contraire permet que s'exprime l'enfant dans ce qu'il a de singulier, d'affectif : le maître n'est plus le seul détenteur d'un savoir qu'il s'agirait de faire passer coûte que coûte mais bel et bien un médiateur qui provoque des rencontres de divers ordres. Il ne serait pas non plus un psychanalyste d'enfants car il n'a pas vocation à faire se révéler l'enfant à lui-même de manière thérapeutique et pourtant il doit prendre en compte ce besoin que l'enfant a de se chercher. Finalement, Lévine et Dévelay résume cette posture complexe en disant qu'

« Entre la zone 1 de la pédagogie classique et la zone 3 de la psychanalyse, il existe en effet une zone 2 dont le principe est celui de la sensibilité relationnelle dans le cadre du langage intermédiaire<sup>1</sup>. »

C'est cette zone intermédiaire à laquelle nous allons nous intéresser maintenant. Nous verrons en effet pourquoi la fiction représente une voie royale vers l'apprentissage ayant du sens, la construction affective de soi et à bonne distance, la prise en compte des aspects individuels et collectifs des enfants.

---

<sup>1</sup> Lévine, J. & Dévelay M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. Op. cit.* p. 15

## **2) Philosopher à partir d'œuvres pour la jeunesse pour redonner de la « saveur aux savoirs »**

L'enfant dès son plus jeune âge serait porteur d'interrogations existentielles, métaphysiques. De plus, nous avons mis en évidence la nécessité de prendre en compte l'aspect affectif d'un élève qui est aussi un enfant. Enfin, nous avons tenté d'en savoir plus quant à la nature de l'intrication qui existe entre les apprentissages au sens où on entend ce terme couramment et cet affectif plus irrationnel du domaine de l'imaginaire, des peurs, des angoisses, de l'universel, le tout regroupé dans ce que Charlot a nommé « le rapport au savoir<sup>1</sup>. » Finalement, nous allons nous demander ce que l'on transmet à un enfant lorsque nous lui lisons une histoire et comment lui-même reçoit cette œuvre en tant que sujet porteur d'interrogations métaphysiques. Les tensions problématiques seront donc celles de l'individuel/collectif et de l'imaginaire/réalité. Il s'agira tout d'abord de questionner ce lien qui peut se faire entre la nécessité pour les enfants dès le plus jeune âge de poser des questions existentielles et la pratique de la philosophie qui représente un cadre pour accueillir ces questions tout en leur proposant la capacité d'en débattre. Cela amènera ensuite une réflexion quant à ce qui, dans les fictions, permet d'engendrer une discussion philosophique et ainsi provoquer l'émergence d'une pédagogie de la question, apte à prendre en compte les changements structurels actuels tels qu'ils ont été évoqués précédemment pour permettre à l'enfant de se construire et de mettre de la distance entre ce qui le subjugue et qu'il devra d'une certaine manière éloigner pour devenir homme et lui-même.

Avant tout, il faut poser la question avec Edwige Chirouter qui, dans son ouvrage *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*<sup>2</sup>, se demande : les enfants peuvent-ils philosopher ? L'auteure nous rappelle qu'il ne suffit pas de discuter d'un thème philosophique pour philosopher. En effet, philosopher impliquerait une rigueur intellectuelle et des compétences spécifiques. Michel Tozzi, cité par Edwige Chirouter résume ces compétences à trois exigences :

---

<sup>1</sup> Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos

<sup>2</sup> Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette, p. 18

- « - problématiser (être conscient des enjeux de la question posée, être capable de déterminer quels sont les présupposés et les conséquences des idées énoncées) ;
- conceptualiser (définir ce dont on parle, se mettre d'accord par exemple sur ce que l'on entend par « liberté » ou « amitié ») ;
- Argumenter (justifier son propos par un exemple, un contre-exemple, un raisonnement logique, une démonstration)<sup>1</sup>. »

Cela implique donc qu'il faille apprendre à philosopher. Alors pourquoi s'obstiner à mettre l'enfant dans une telle démarche *a priori* bien trop complexe pour lui ? Karl Jaspers dans *Introduction à la philosophie* avance que la plupart des questionnements des enfants sont des interrogations philosophiques<sup>2</sup>. Et, comme le souligne Boimare, ne pas apporter d'outils à l'enfant pour l'aider à faire avec ces questionnements entraîne l'angoisse et la peur avec comme conséquence d'empêcher l'apprentissage de notions nouvelles. C'est aussi dans ce sens que va Pierre Hadot lorsqu'il nous apprend que « la pratique de la philosophie est un effort pour prendre conscience de nous-mêmes, de notre être-au-monde<sup>3</sup> », condition pour l'accès à une construction identitaire efficace, éloigné de toute forme d'aliénation ou de manipulation.

Ainsi, cette pratique de la philosophie en classe intéresse grandement notre propos car elle est à même d'accueillir les interrogations des élèves dans un processus de rencontre avec autrui où la parole de chacun est considérée. Philosopher, ce serait tout sauf donner des réponses « d'adultes » toutes faites, parfaitement subjectives et potentiellement aliénantes mais, au contraire, amener l'enfant à considérer ses interrogations en l'aidant à construire des outils qu'il intériorisera peu à peu. Et pour Anne Lalanne, l'enjeu est immense : il faut permettre de mettre en mots sa pensée car tant qu'elle n'est pas mise en mots, elle n'existe pas : parler pour exister<sup>4</sup>. Il s'agit donc ici de redonner la part belle au langage dans la classe, non pas seulement le langage dont il faudrait « simplement » saisir la mécanique mais surtout le langage qui fonde l'humanité de l'être.

Cela dit, on sait que l'enfant d'âge scolaire, celui qui nous intéresse ici, est encore très dépendant de son expérience personnelle. Il éprouve également des difficultés pour accéder à

---

<sup>1</sup> Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. CRDP Languedoc-Roussillon, cité in Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Op. cit. p. 19

<sup>2</sup> Jaspers, K. (2001). *Introduction à la philosophie*. (1<sup>ère</sup> éd.1966). Paris : Plon, idée générale

<sup>3</sup> Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard, p. 37

<sup>4</sup> Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F., p. 45

une forme d'abstraction. C'est la raison pour laquelle il paraît difficile de partir d'une question très abstraite pour engager un travail philosophique

C'est là qu'intervient la littérature de jeunesse. En effet, pour Edwige Chirouter, le texte littéraire est un support privilégié pour apprendre à philosopher. L'enfant, justement du fait de sa difficulté naturelle à sortir de sa subjectivité avec tout ce que cela implique lorsque cette dernière est teintée de souffrances parfois immenses liées à son début de vie personnelle, ne peut s'en défaire. A cela, vient s'ajouter une expérience du monde forcément limitée. C'est pourquoi, il faut lui donner des outils qui l'amèneront progressivement à affiner son raisonnement et à l'émanciper de son seul point de vue tout en prenant appui sur ce qu'il sait du monde, de son monde. Or, la littérature de jeunesse ne se contente pas de déformer la réalité (caractéristique nécessaire pour se développer) mais la révèle dans ce qu'elle a de plus profond. En effet, toujours selon l'auteure, « elle établit un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle<sup>1</sup> ».

Cette médiation culturelle implique une rencontre entre l'enfant et l'œuvre. Ainsi, d'un maître qui déverse son savoir chez un enfant passif dans une position frontale et verticalement hiérarchisée, l'on passe à une démarche plus horizontale où le maître provoque des rencontres dont il se porte garant et dont les enfants pourront extraire des vérités les concernant, concernant le monde et ses grands questionnements, tout cela en fonction de leurs problématiques du moment. Comme le dit Astolfi, il s'agit d'exposer la classe aux savoirs plutôt que d'exposer des savoirs à la classe<sup>2</sup> : cela revient à renoncer à des conceptions simplistes de la transmission, confondant enseigner et apprendre, accomplir une tâche et atteindre un objectif, se focaliser sur les bases, les prérequis, la motivation des élèves. Le maître joue ici le rôle de médiateur. Il est un guide, garant des règles qui permettront cette rencontre en toute sécurité. Il n'est pas non plus un psychanalyste qui interpréterait les propos qui feraient surface en lien avec les vies singulières de ses élèves car sa position de médiateur l'en empêche, ce n'est pas son rôle. Mais alors, qu'est-ce qui, dans la littérature enfantine, permettrait à l'enfant singulier de se construire en tant qu'être humain autonome et épanoui, le tout dans un cadre scolaire ? De plus, pourquoi pourrait-on dire que cette littérature est savoureuse, qu'elle donne envie d'y goûter ? Edwige Chirouter écrit que :

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. *Op. cit.* p. 21

<sup>2</sup> Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F., idée générale

« [...] la fiction littéraire nous permet de penser la condition humaine donc de nous penser nous-mêmes parce qu'elle représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde. Elle constitue à ce titre une expérience vivante, authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les hommes vont pouvoir appréhender le réel. La fiction permet d'expérimenter de nouveaux rapports au monde. Elle apporte des nouveaux points de vue inédits. Je peux vivre à travers un roman des expériences que je ne connaîtrai jamais dans la vie réelle. Elle m'ouvre ainsi à tous les possibles. L'imaginaire est comme un immense laboratoire où les hommes peuvent modeler, dessiner, redessiner à l'infini les situations, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. Dégagé des contraintes du réel empirique, des lois de la physique et même des lois de la morale et de la justice, la fiction me permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne me permettra jamais de vivre : écrivain et/ou lecteur je peux commettre un meurtre et, comme dans *Crime et Châtiment*, expérimenter de l'intérieur les tourments du remords. Je peux devenir invisible, comme le berger Gygès<sup>1</sup> du mythe de Platon, et expérimenter la possibilité infinie de la transgression de la Loi et des règles du Bien et du Mal. La fiction littéraire n'est donc pas seulement de l'ordre de l'imaginaire, mais elle dispose aussi d'une fonction référentielle qui dévoile des dimensions insoupçonnées de la réalité<sup>2</sup> ».

On voit donc que la littérature représente une médiation, certes, mais une médiation qui se situe exactement là où le bât blesse pour les enfants d'aujourd'hui qui ne savent plus - et qui ne sont plus aidés à - établir des couples antagonistes pour se construire. La littérature de jeunesse s'est donné comme défi de taille d'aider à concevoir le couple crucial réel/imaginaire si important pour accéder à la capacité de mettre de la distance entre soi et un réel trop pauvre et angoissant tout en activant un imaginaire créatif à même d'apporter des solutions nouvelles et un apaisement. Jérôme Bruner souligne également cette caractéristique de la littérature et va même plus loin lorsqu'il écrit :

« La fiction crée des mondes possibles, mais ils sont extrapolés à partir du monde que nous connaissons, aussi éloignés qu'ils en puissent paraître. L'art du possible est bien périlleux. Il s'appuie sur le monde qui nous est familier, nous le rend suffisamment étranger pour que nous soyons tentés de nous réfugier dans un autre monde possible, qui se situe bien au-delà de ses limites. C'est à la fois un réconfort et un défi. Au bout

---

<sup>1</sup> Vallée, C. & Schepers, J. (2010) *L'anneau de Gygès*. Paris : Editions du Cheval Vert

<sup>2</sup> Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette, p. 22

du compte, la fiction a le pouvoir de bousculer nos habitudes à l'égard de ce que nous tenons pour réel, ce que nous considérons comme étant la norme<sup>1</sup> ».

Ainsi, comme l'indique Bruner, un récit laisse croire que l'on peut échapper à la réalité mais nous ramène toujours à notre réalité en nous la donnant à voir sous un autre jour. Nous retrouvons cette fois-ci les caractéristiques du rituel initiatique qui permet à l'individu de passer d'un état à un autre plus évolué, ayant enrichi le premier et amené une compréhension éclairante sur soi. La différence, c'est qu'avec la littérature utilisée comme médiation culturelle dans une perspective philosophique et groupale, le rituel n'est plus seulement opérant psychologiquement mais il permet aussi et surtout de donner du sens à la vie, ce qui est tout à fait jubilatoire.

D'un point de vue purement psychanalytique, Serge Tisseron, passe par l'explication de la genèse de notre croyance envers les images pour tenter de comprendre cette possible jubilation envers la fiction. En effet, il nous explique que trois sources principales interviennent :

« - Nous avons tendance à croire ce que nous voyons parce que le désir de savoir, chez l'être humain, est inséparable de celui de se donner des images. Le désir de se donner une image (le bébé qui hallucine le sein, l'objet manquant), est aussi inséparable de celui de commencer à maîtriser le monde et l'illusion où nous sommes de croire que les images disent la vérité est une sorte de tribut quotidien payé à ce premier service qu'elles nous ont rendu... au risque de nous y faire parfois adhérer sans réserve.

- La deuxième raison concerne le narcissisme, et précisément l'image de soi. Voir une image réactive, pour chacun d'entre nous, des enjeux du côté de la découverte de l'image de soi dans un miroir. Quand nous avons découvert celle-ci pour la première fois, nous avons été terrifiés et fascinés. Nous avons hésité puis avons accepté que finalement c'était bien nous. Ce choix a bien entendu eu des conséquences très positives sur notre développement mais la tendance que nous avons de lui rester fidèle nous pousse parfois à endosser des identités d'images qui ne correspondent pas ni à ce que nous sommes réellement ni à affronter les situations de la vie.

---

<sup>1</sup> Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz cité in Chirouter E., *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Op. cit. p. 23

- La troisième raison correspond à notre appartenance au groupe : chaque spectateur qui adhère à une image est toujours porté par le désir de faire partie de la collectivité de tous ceux qui y croient ensemble<sup>1</sup>. »

Finalement, Les images que nous voyons n'ont donc jamais seulement des enjeux de signification, elles ont toujours au moins trois autres fonctions à notre insu : elles nous confortent dans l'idée que nous avons eu raison de désirer voir pour savoir, et cela résonne bien entendu avec la curiosité sexuelle infantile qui continue d'habiter chacun d'entre nous. Elles nous assurent de notre intégrité narcissique. Et enfin elles nous sécurisent sur notre appartenance à un groupe. C'est la raison pour laquelle il nous semble pertinent de proposer des albums aux enfants de CP.

Pour conclure cette partie, l'on pourrait dire que d'une manière générale, la littérature permettrait de faire lien à l'école. En effet, les œuvres pour la jeunesse présentent les caractéristiques d'être porteuses à la fois d'expériences singulières auxquelles les élèves pourront s'identifier et à la fois du concept qui dépasse ces mêmes expériences en ce qu'elles en diffèrent nécessairement puisqu'elles sont extérieures à lui et qu'elles amènent une réflexion. Ainsi, la littérature remplit parfaitement ce rôle que devrait avoir l'école selon Michel Fabre d' « ancrer le programme dans l'expérience et moduler l'expérience par le programme<sup>2</sup> », le programme étant ce document qui énonce les compétences visées, les concepts abordés de manière discontinue. En effet, comme le dénonce Jean-Pierre Astolfi, « en rester à l'ancrage psychologique conduit certes à intéresser l'élève aux tâches scolaires, mais sans garantie qu'il accédera ainsi à des savoirs qui restent cachés (comme une pépite invisible au sein de sa gangue). Se focaliser inversement sur la discontinuité épistémologique risque de lui désigner de loin les savoirs exigés, mais sous une forme qui reste inaccessible (comme un mirage hors de la réalité)<sup>3</sup> ». En d'autres termes et d'un point de vue plus global, la littérature de jeunesse, parce qu'elle implique à la fois le narcissisme et le sentiment d'appartenance à un groupe, permet, à condition qu'elle ne soit ni réduite à un support de compréhension de texte ni à un plaisir complètement gratuit, d'introduire dans la zone 2 de Lévine et Dévelay une réflexion de type philosophique à partir des problématiques soulevées par l'œuvre. En effet, la philosophie questionne ce qu'il y a de plus profond en l'être humain

---

<sup>1</sup> Tisseron, S., *Les bienfaits des images*. *Op. cit.* pp. 210 - 212

<sup>2</sup> Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF, p.63

<sup>3</sup> <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-saveur-des-savoirs> (interview de Jean-Pierre Astolfi. Propos recueillis par Florence Astincaud en mai 2005)



et l'amène à poser des questions existentielles. En outre, la fiction présente une situation qui ramène toujours plus ou moins le lecteur à sa réalité. De cette tension entre la réalité, l'imaginaire et la possibilité de poser ces grandes questions en groupe, naîtront, nous le pensons, les compétences d'argumentation, de problématisation et de conceptualisation décrites par Michel Tozzi au début de cette partie.

Nous allons maintenant interroger les psychanalyses plutôt d'obéissance freudienne et jungienne afin de rendre plus précise cette question de la réception de l'œuvre à divers niveaux. Cette partie se voudra moins théorique car elle commencera à « redescendre » vers la situation concrète de notre expérimentation en s'intéressant aux enfants de CP. Parfois, il sera fait allusion à l'adolescence car, rappelons-le, cette phase cruciale de la vie est largement déterminée par les petits passages ou initiations antérieures dont ceux qui constituent les premiers âges à l'école élémentaire.

## **C) La littérature : à la croisée de l'individu et de l'universel**

Les œuvres pour la jeunesse résonnent chez le lecteur selon plusieurs dimensions : imaginaire, narcissique et groupal. Nous allons maintenant étudier d'un peu plus près la réception des œuvres que nous avons choisies selon ces trois plans. Cela implique qu'il faille prendre en considération les problématiques affectives des enfants de CP ainsi que les problématiques soulevées par les œuvres. Bien que faisant référence aux œuvres choisies, cette partie ne traite pas des analyses nécessairement plus poussées qui interviendront dans la seconde partie. De même, l'enfant « idéal » de CP de cette partie ne pourra remplacer les témoignages réels toujours dans la seconde partie. Finalement, ici, l'on traite de cette réflexion que doit avoir tout enseignant en amont des activités qu'il propose en classe pour réfléchir au meilleur moyen de donner du sens aux apprentissages.

### **1) La littérature pour se (re)vivre à bonne distance**

La littérature de jeunesse, en tant qu'art véhiculant des images et de l'imaginaire, ne pourra donc être considérée, dans notre travail, que comme un lieu de rencontre entre l'œuvre et le lecteur. Mais, on se rappelle que cette littérature est aussi reliée à d'autres œuvres et à l'époque dans laquelle elle apparaît. Elle est donc, en plus d'être une actrice participant d'une relation avec un lecteur à un moment donné, un espace transitionnel, un *porteur* dévoilant une anthropologie des secrets humains. On est alors en droit de se demander comment une œuvre est susceptible de résonner chez un individu ayant un passé s'actualisant dans un présent censé préparer un avenir. Et comment une œuvre véhiculant un matériel anthropologique, est-elle susceptible de faire grandir l'espèce humaine à travers les individus qu'elle rencontre ? Ces apports viendront nourrir nos choix d'œuvres et leurs analyses littéraires lorsqu'il s'agira d'imaginer une méthodologie apte à mettre à l'épreuve notre problématique.

Cette partie concerne la rencontre singulière entre une œuvre et un individu. La théorie de Michel Picard représente un point de départ intéressant pour comprendre les enjeux d'une

telle rencontre qui met en jeu différentes instances: il y aurait premièrement le *lu*<sup>1</sup> (le playing ou jeu sans règles) qui serait du côté « de l'abandon, des pulsions plus ou moins sublimées, des identifications, de la reconnaissance et du *principe de plaisir*<sup>2</sup> ». C'est, autrement dit, la partie du lecteur pleinement prise par l'illusion référentielle et teintée de narcissisme. Elle réagit pulsionnellement, sur le mode émotionnel, s'identifie aux personnages, se projette dans l'univers fictionnel, introduit ses propres références dans le récit. Il faudra donc s'attendre à rencontrer cette dimension lorsque nous confronterons les élèves aux œuvres choisies. Nous faisons d'ores et déjà le pari qu'elle représentera d'ailleurs un levier important pour permettre d'entrer dans l'œuvre et de l'interroger. Il ne faudra donc pas la considérer comme une manière inférieure d'appréhender l'œuvre. Néanmoins, elle ne devra pas être la seule dimension sous peine de rester à un niveau archaïque de plaisir immédiat sans possibilité d'interroger sa propre réalité. Justement, dans la théorie de Picard. Il y aurait aussi le *lectant*<sup>3</sup> (le game ou jeu à règles). Ce serait « la partie du lecteur qui pense, réfléchit, prend du recul par rapport au texte, perçoit les règles du jeu littéraire<sup>4</sup> ». Mais alors, que doit privilégier l'école ? Privilégier le *lu* reviendrait à ne plus poursuivre d'objectifs, à laisser l'imaginaire errer dans un monde supposé sans règles. La réception de l'œuvre deviendrait d'ailleurs complètement imprévisible. A l'inverse, favoriser le *lectant* reviendrait à nier l'enfant affectif avec toutes les conséquences décrites par Boimare. Pour dépasser cette dichotomie, Picard défend l'idée qu'une troisième instance intervenant dans la rencontre entre un lecteur et une œuvre, le *liseur*, qui servirait d'intermédiaire aux deux autres, conscient d'être dans le réel tout en établissant un pacte de lecture particulier avec la fiction. C'est donc le *liseur*<sup>5</sup> que l'école doit viser. Si l'on extrapole cette notion à ce que la psychanalyse nous a appris, nous dirions que le *liseur* est cet espace personnel et transitionnel qui forme les compromis entre le *ça* et le *surmoi* en vue d'un assouvissement (nécessairement) partiel du désir et la (toute aussi nécessaire) prise en compte des règles du vivre ensemble et de ses normes et obligations. Nous retrouvons donc nos idées précédentes qui stipulaient qu'un enfant doit avoir pleinement conscience qu'il ne peut accéder à l'objet supposé de sa jouissance (le *liseur* sait que ce n'est qu'une fiction) mais que néanmoins nous devons donner droit de cité à ses

---

<sup>1</sup> Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Editions de minuit, p. 112

<sup>2</sup> *Loc. Cit.*

<sup>3</sup> *Loc. cit.*

<sup>4</sup> *Loc. cit.*

<sup>5</sup> *Loc. cit.*

mouvements affectifs (le *liseur* peut se projeter à bonne distance dans la fiction pour vivre les (més)aventures du héros par procuration).

D'ailleurs, Serge Boimare, après avoir fait le constat de ce qu'il nomme la peur d'apprendre, a tenté de comprendre pourquoi telle ou telle œuvre agissait sur le lecteur, résonnait en lui. Car en effet, ce pédagogue psychanalyste a remarqué que choisir un support littéraire et le proposer à des enfants en grandes difficultés affectives et scolaires permettait à ces derniers d'entrer dans les apprentissages de manière bien plus efficace. Mais il n'utilise pas n'importe quelles œuvres. Selon lui, il faut que le support permette aux questions angoissantes et aux inquiétudes des enfants d'avoir droit de cité. En ce sens, il s'agit de prendre en compte le *lu* de Picard. Il faudra néanmoins que ces représentations angoissantes soient contenues dans un registre symbolique, imagé dans une métaphore qui les mettra en forme et les atténuera. C'est le *lectant* qui est ici visé en ce sens que la pulsion régie par le simple *principe de plaisir* devra être mise à distance, contenue dans un registre symbolique. De cette mise à distance pourra naître le raisonnement. D'ailleurs, Boimare indique que le récit devrait offrir au lecteur dans le même temps un fil pour s'en éloigner et aménager un cadre où le passage à l'abstraction et à la règle devient possible. On retrouve ici la formation de compromis du *liseur*.

Ces considérations générales amènent à comprendre par déduction que certaines œuvres, soit trop « aseptisées », soit pas assez pourraient provoquer chez le lecteur une posture qui empêcherait d'entrer dans l'œuvre voire pire, qui déclencherait des réactions peu souhaitables. Cela pose donc en négatif la question du « dosage » entre les différentes instances. Boimare met justement en garde en indiquant que si le support doit être *chaud*<sup>1</sup>, il ne doit jamais être *brûlant*<sup>2</sup> sous peine de risquer des débordements affectifs qui ne feraient qu'empirer les choses. Pour éviter ces débordements, l'auteur propose alors deux orientations qui constitueront notre point de départ pour répondre à cette nouvelle question : qu'est-ce qu'une œuvre littéraire *chaude* mais non *brûlante* ?

Ainsi, premièrement, selon lui, le thème qui sert de support au travail doit être à distance dans le temps et dans l'espace si l'on souhaite que la représentation qu'il offre soit négociable par la pensée tout en évitant de ramener de manière trop visible l'angoisse sur la

---

<sup>1</sup> Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. Op. cit. p. 127

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

scène de la vie psychique de l'enfant. Deuxièmement, cette représentation ne pourra prendre effet que si le cadre dans lequel elle est utilisée est maintenu rigoureusement. On retrouve ici le rôle du maître qui se porte garant des règles. Ainsi, on comprend qu'essayer de prédire une rencontre entre une œuvre et un individu n'est possible qu'en prenant en considération la présence d'un tiers, ici le maître qui, pourrait-on dire, serait une sorte de *liseur* externe sur lequel l'élève pourrait prendre appui pour négocier le sens de l'œuvre, laquelle deviendrait alors une véritable médiation culturelle telle que décrite par Boimare lors d'une conférence :

« Alors où aller chercher ces représentations qui peuvent être porteuses d'émotions, qui vont permettre de côtoyer les craintes sans pour autant en arriver à l'explosion ? Je dirais tout simplement dans notre culture, ce patrimoine culturel que nous avons aussi le devoir de transmettre aux générations qui montent, est pleine de ces histoires qui mettent en scène, qui mettent des mots sur toutes ces angoisses, sur toutes ces interrogations vives que certains, et particulièrement ceux qui sont violents, ne peuvent voir qu'à travers le miroir déformant d'un imaginaire pauvre et trop cru, d'un imaginaire qui n'a pas les moyens d'être un support pour une pensée véritable et que nous devons nous efforcer d'enrichir. Quelquefois les images portées par les textes sont aussi très crues, pleines de violence, surtout quand il s'agit des mythes fondateurs de nos civilisations. Nous hésitons à les utiliser, mais il faut savoir qu'elles ne font que proposer une forme, donner une cohérence à des émotions qui de toute façon seront présentes, qui vont enfin pouvoir être côtoyées sans que cela débouche sur l'explosion. Quand elles sont données dans un cadre rigoureux, avec des adultes qui comme Eurysthée sont garants des repères et des lois, ces enfants peuvent alors entrer dans un scénario pour approcher leurs craintes, un filtre pour porter un regard sur leur monde intérieur ; alors le vécu assigné au corps se modifie. Les mythes, les contes, toute une partie de notre littérature, peut-être aussi notre peinture, notre musique, sont pleins de ces histoires qui ont traversé les âges, qui sont venues traduire, représenter, organiser les inquiétudes, les craintes, de ceux qui nous ont devancés ».

Finalement, Boimare pense la culture apte à (ré)inscrire l'enfant dans le flot d'humanité auquel il a droit. C'est ce qui a fait dire à Nathalie Prince, citant Platon : « Le mythe naît là où l'étonnement est si fort que la raison ne peut plus être soulagée<sup>1</sup>. » Nous retrouvons également les dires de Nussbaum lorsqu'elle préconise le retour des humanités

---

<sup>1</sup> Platon. (315 avant J.-C.). *La République*. In Prince, N. & Servoise, S. (2015). *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : P.U.R. p. 9

dans le but de développer un imaginaire sain et seul capable de former le futur citoyen et homme. C'est enfin l'idée directrice de Meirieu qui indique qu' « éduquer un enfant, c'est l'aider à se donner un récit plausible de son passé, une représentation de son présent et une anticipation possible de son futur<sup>1</sup>. »

L'apport de Boimare concernant les exigences que l'on doit avoir lorsqu'on choisit une œuvre à présenter aux enfants peut et doit être complété afin de comprendre plus en détail ce qu'est une œuvre *chaude*. En somme, il s'agit de se demander comment une œuvre peut à la fois résonner chez le lecteur en donnant droit de cité à son imagination, ses émotions, ses pulsions tout en permettant une négociation du sens. En termes psychanalytiques, c'est la question du psychisme humain en développement et son fonctionnement qui est posé : quelles situations, même fictives, seraient à même de déborder ou non l'enfant et pourquoi? Finalement, quels sont les critères nécessaires pour favoriser la stimulation du *liseur* ?

Bruno Bettelheim s'est intéressé à ces questions. Voici, en préambule, ce à quoi la littérature de jeunesse doit s'attacher selon lui :

« Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. Bref, elle doit, en un seul et même temps, se mettre en accord avec tous les aspects de sa personnalité sans amoindrir, au contraire en la reconnaissant pleinement, la gravité de la situation de l'enfant en lui donnant par la même occasion confiance en lui et en son avenir<sup>2</sup>. »

Sa *Psychanalyse des contes de fées* paraît aux Etats-Unis en 1976, sous le titre original : *The uses of enchantment*, qu'il faudrait traduire plus littéralement par : *Du bon usage du merveilleux*. Ce titre fait écho à celui de la première partie de l'ouvrage : *De l'utilité de l'imagination*. Par là est affirmée la perspective de Bettelheim, qui est un clinicien: les contes sont faits pour être racontés aux enfants comme des remèdes, et cela sans qu'il soit nécessaire de les expliquer, car ils agissent sur l'inconscient des enfants. Dans son introduction, l'auteur met en garde les adultes contre la tentation didactique, car le fait d'expliquer ferait perdre au conte une partie de cette force d'enchantement :

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 34

<sup>2</sup> Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel, p. 15

« Les interprétations des adultes, aussi judicieuses qu'elles puissent être, privent l'enfant de l'opportunité de sentir qu'il a, de lui-même, en entendant plusieurs fois l'histoire et en la ruminant, réglé une situation difficile. Nous évoluons, nous donnons un sens à la vie, nous découvrons la sécurité intérieure en comprenant et en résolvant tout seuls nos problèmes personnels et non pas en écoutant les explications des autres<sup>1</sup>. »

Cette première remarque donne une indication sur la posture que devrait tenir l'adulte face à la rencontre entre un enfant et une œuvre. En effet, une posture purement didactique où il s'agirait de dévoiler un seul et unique sens de l'œuvre est à bannir car cela placerait l'enfant à une place qui lui empêcherait d'emblée l'accès à l'autonomie de penser, ce qui pourrait avoir pour conséquence l'émergence de l'angoisse, le *moi* réagissant à cette remise en cause identitaire. Ainsi, une littérature *chaude*, pour qu'elle enrichisse le lecteur, doit le laisser seul sans l'abandonner.

Outre cette exigence de posture, Bettelheim a également étudié la réception des thèmes véhiculés par les enfants. Ainsi, il a étudié soixante-et-onze contes de Grimm et Andersen. La plupart décrivent la sortie du complexe d'Œdipe se référant ainsi très clairement à la théorie freudienne. Plus généralement, à travers plusieurs contes populaires tels que *Blanche-Neige*<sup>2</sup> ou *La Belle et la Bête*<sup>3</sup>, Bettelheim analyse le contenu psychanalytique des contes pour enfants, s'attachant en particulier à décrire des thèmes comme la rivalité fraternelle, la crainte de l'abandon, l'angoisse de morcellement... Il montre comment ces contes répondent aux angoisses des enfants en les informant sur les épreuves à venir et les efforts à accomplir avant d'atteindre la maturité. Il met en perspective différentes versions des contes et montre quelles sont celles qui correspondent le mieux à la structuration psychologique de l'enfant. Ainsi, telle version des *Trois petits cochons*<sup>4</sup> permet au jeune enfant d'intégrer la nécessité, pour grandir, de passer du *principe de plaisir* (régé par la prévalence du monde imaginaire, de la toute-puissance infantile) au *principe de réalité* (régé par les contraintes de la vie quotidienne, liées à la socialisation), ce que ne permettent pas, d'après Bettelheim, d'autres versions. En somme, sa démarche intéresse notre propos qui s'attache à comprendre ce qui peut ou ne peut pas déborder affectivement un enfant face à ce qui est véhiculé par une histoire. Plus globalement, il rappelle l'importance des thèmes latents traités par les fictions.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* pp. 30 - 31

<sup>2</sup> [Anonyme]. (1812) *Blanche-Neige*. Conte recueilli par Jacob et Wilhelm Grimm

<sup>3</sup> [Anonyme]. (1757). *La Belle et la Bête*. Conte recueilli par Jeanne-Marie Leprince de Beaumont

<sup>4</sup> [Anonyme]. (1843). *Les trois petits cochons*. Conte recueilli par James Orchard Halliwell-Phillips

Ainsi, par exemple, si l'on se réfère à la partie consacrée à l'étude du Petit Chaperon Rouge, l'on se rend compte que Bettelheim établit un lien entre l'histoire du trio que forment la petite fille, la mère(-grand) et le loup (symbole du mâle, donc du père) et le complexe d'Œdipe (la petite fille qui veut inconsciemment éliminer sa mère et prendre sa place dans le lit du père). Il soulève en effet une question cruciale : le Petit Chaperon Rouge a-t-elle tout fait pour que le loup mange la grand-mère ?

« Même un enfant de quatre ans ne peut s'empêcher de se demander où le Petit Chaperon Rouge veut en venir quand elle répond aux questions du loup et lui donne tous les détails qui lui permettront de trouver la maison de l'aïeule. A quoi peuvent bien servir ces renseignements, se demande l'enfant, si ce n'est à permettre au loup de trouver facilement son chemin ? Seuls les adultes persuadés que les contes de fées n'ont aucun sens peuvent ne pas voir que l'inconscient du Petit Chaperon Rouge fait tout ce qu'il faut pour livrer la grand-mère<sup>1</sup>. »

Mais la grand-mère aussi est responsable. En effet « elle renonce à son pouvoir de séduction sur les hommes et le transfère à l'enfant en lui offrant un bonnet rouge trop joli<sup>2</sup>. »

Ainsi, il peut conclure que la vraie leçon du conte (malgré ce que dit Perrault) concerne la construction de la sexualité. Il la résume ainsi :

« Le danger qui menace la petite fille, c'est sa sexualité naissante, car elle n'est pas encore assez mûre sur le plan affectif. L'individu qui est psychologiquement prêt à vivre des expériences sexuelles peut les maîtriser et s'enrichir grâce à elles. Mais une sexualité prématurée est une expérience régressive, qui éveille en nous tout ce qui est encore primitif et menace de nous déborder. La personne immature qui n'est pas encore prête pour la vie sexuelle (...) croit qu'elle ne peut triompher en matière sexuelle qu'en se débarrassant de ses rivaux plus expérimentés, comme le fait le petit Chaperon Rouge en donnant au loup des indications précises qui lui permettront d'aller chez sa grand-mère. Mais en agissant ainsi, elle montre son ambivalence. Tout se passe comme si elle disait au loup : « Laisse-moi tranquille ; va chez grand-mère, qui est une femme mûre ; elle est capable de faire face à ce que tu représentes ; pas moi<sup>3</sup>. »

Cette deuxième remarque donne plusieurs indices concernant notre thèse : en effet, l'on y apprend que tout l'intérêt d'une histoire bien choisie réside en ceci qu'elle possède

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p 258

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 260



plusieurs niveaux d'interprétation qui se chevauchent, co-existent. Bettelheim va même plus loin lorsqu'il utilise le terme d' « ambivalence » en indiquant de la sorte que ces diverses lectures demeurent parfois antagonistes, le petit Chaperon Rouge étant à la fois intéressée par la chose sexuelle tout en la repoussant dans un même mouvement incarné par l'aïeule, attirante et repoussante à la fois. De ces contradictions naît la possibilité de réfléchir tout d'abord à sa propre histoire mais aussi à cette grande question de la sexualité. On retrouve à nouveau les caractéristiques relevant du seul individu et celles liées aux grandes questions humaines, les secondes atténuant l'angoisse potentielle émanant des premières tout en permettant de la transcender. En effet, grâce à l'ambivalence de l'œuvre, l'enfant en vient à s'éloigner de l'urgence de son immédiateté pour se diriger vers le concept, lequel permet d'enrichir et d'apaiser l'égoïsme. En somme, une œuvre se doit d'éviter l'émergence de l'angoisse et pour cela, elle doit donner du grain à moudre au *liseur* de Picard en le mettant au contact d'une ambivalence à même de faire naître une réflexion. Cela dit, les enfants d'âge scolaire, même s'ils se posent de nombreuses questions, n'ont pas encore accès à tous les enjeux auxquels ils seront confrontés par la suite. Est-ce à dire qu'il faille proposer uniquement des œuvres mettant en scène les enjeux connus des enfants tout en sachant que, comme le rappelaient Boimare et Bettelheim, proposer une histoire aseptisée, au sens donné d'avance aurait tendance à voir émerger l'angoisse chez les plus vulnérables ?

Pour apporter des éléments de réponse à cette interrogation, il est possible de s'appuyer sur l'analyse que fait Bettelheim de la scène où le Petit Chaperon Rouge se retrouve au lit avec le Loup. En effet, l'auteur nous apprend :

« A un niveau différent d'interprétation, on peut dire que si le loup ne dévore pas le Petit Chaperon Rouge immédiatement, c'est parce qu'il veut d'abord être au lit avec elle : elle ne sera « dévorée » qu'après ce rapport sexuel. (...) Je pense que Djuana Barnes fait allusion à l'équivalent inconscient chez l'enfant de l'excitation, de la violence et de l'angoisse sexuelles quand elle écrit : « les enfants savent quelque chose qu'ils ne peuvent exprimer ; ils aiment que le Petit Chaperon Rouge et le loup soient couchés ensemble dans un lit<sup>1</sup> ! »

Ainsi considérée, l'œuvre s'adresse donc à ce qui ne vit, pour le moment, que sous forme de potentialité chez le lecteur. Il y aurait ainsi une intelligence latente qui ne demanderait qu'à être stimulée voire mieux, qui aurait besoin d'être reconnue sous peine de se

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 262

manifeste de manière indésirable. Il s'agirait, en somme, du même mouvement qui amène le bébé petit à petit à mettre des mots sur ce qu'il ne pouvait envisager jusqu'alors que sous une forme purement sensorielle.

Finalement, voici illustrée par un exemple, la démarche de Bettelheim. Nous pouvons en dégager plusieurs caractéristiques : tout d'abord, un conte de fées véhicule, selon l'analyste, plusieurs niveaux d'interprétation ce qui permet, dans une perspective psychanalytique, qu'un enfant lecteur du conte puisse *négozier* (bien que cet acte demeure pour une large part inconscient) son niveau de lecture en fonction de ses besoins, de ses angoisses, de ses craintes du moment. Cela permettrait donc une certaine « différenciation affective ». Deuxièmement, le message ne devrait jamais révéler ou être révélé de manière explicite, sans quoi le sens profond s'en trouverait grandement dénaturé et perdrait de son efficacité. C'est cet argument qui sous-tend l'idée de Boimare selon laquelle seule une mise à distance symbolique permet à la pensée de l'enfant angoissé de donner droit de cité à ses angoisses et de devenir négociables par la pensée. Cela soulève également la question du rôle de l'adulte (de l'enseignant dans le cas qui nous intéresse) qui doit rester un adulte médiateur qui ne donne pas sa propre interprétation toujours afin de laisser l'enfant résoudre le problème lui-même ce qui tombe bien puisque nous avons vu que les enfants d'aujourd'hui remettaient en question les adultes en général et ce qui émanait d'eux. Enfin, l'œuvre littéraire ne doit aucunement s'empêcher de présenter aux élèves des problématiques dont ils ne cernent pas encore les tenants et les aboutissants. Au contraire, notre thèse postule, en accord avec Boimare et Bettelheim qu'il existerait une intelligence latente chez l'enfant qu'il s'agirait de considérer.

En prenant en compte ces exigences pour le choix de nos œuvres, les élèves se verront restituer leur statut de sujets pensants. En effet, une œuvre ambivalente et riche du point de vue des thèmes proposés, un adulte médiateur et la stimulation de l'intelligence latente sont autant de critères permettant à l'enfant de développer sa pensée à bonne distance tout en lui reconnaissant une forme d'autonomie et ceci, sans risquer le débordement affectif. Ce débordement affectif n'est d'ailleurs pas tant lié à la possible rudesse des thèmes traités qu'à l'obligation d'y apposer un sens unique et bloqué. Au contraire, en accord avec Boimare, nous avançons qu'il est préférable de choisir des œuvres reflétant la réalité aussi rude soit-elles tout en ouvrant un espace de négociation à bonne distance. Or, l'approche de Bettelheim est principalement une approche des théories psychanalytiques freudiennes postulant l'existence d'un inconscient personnel déterminé uniquement par le passé des individus et les

problématiques liées au développement affectif de la prime enfance. Boimare, lui, même s'il se réclame de la même obéissance, évoque pourtant la nécessité de proposer aux élèves des textes issus de la culture non pas uniquement parce qu'ils résonnent avec les problématiques affectives et individuelles de l'enfance mais aussi parce qu'ils sont à même d'inscrire l'enfant dans l'aventure humaine et l'universalité de ses questions. Dans cette optique, nous pensons qu'il est intéressant de nous tourner vers ce qui relève de ces grandes questions fondatrices dans la littérature de jeunesse et de voir comment elles sont prises en charge toujours d'un point de vue psychanalytique.

## 2) La littérature comme passage vers l'universalité

Ainsi, comme on peut le voir, choisir des œuvres n'est pas un acte anodin tant les critères décrits sont complexes. Il faut d'abord que l'œuvre s'adresse aux enfants sur plusieurs plans afin que ceux-ci soient renvoyés à l'authenticité des problématiques qui les animent. Néanmoins, il faut également être capable de percevoir ce qui se cache derrière une fiction à première vue peu intéressante pour le lecteur en face de soi. En effet, comme nous l'avons évoqué, une œuvre, pour développer la réflexion d'un enfant tout en stimulant sa capacité à poser les grandes questions humaines, doit présenter un contenu latent et une ambivalence qui fait entrer en tension le « je » individuel et le « je » faisant partie d'un groupe. Ainsi, une œuvre peut-elle présenter une histoire de surface très simple mais qui véhicule en réalité des questions très profondes.

De plus, pour soutenir la capacité des enfants de CP à entrer dans cette dichotomie, nous avons choisi des albums mêlant le texte et l'image. En effet, comme Tisseron l'indiquait, le désir de savoir est inséparable de celui de se donner des images et le désir de se donner des images est inséparable de celui de commencer à maîtriser le monde. Ainsi, l'image stimule-t-elle le monde imaginaire dont on sait qu'il est un puissant adjuvant des capacités à comprendre le monde<sup>1</sup>. L'auteur ajoute que l'image renvoie chacun à la première fois où il a vu sa propre image dans un miroir. Ainsi, la problématique identitaire est stimulée par le fait de côtoyer les images. Enfin, le psychanalyste indique qu'un désir de faire partie d'une collectivité adhérant aux mêmes images que soi intervient<sup>2</sup>. C'est alors la problématique groupale qui est engagée. Ainsi, comme on peut s'en rendre compte, l'album, parce qu'il mêle plusieurs registres, en appelle aux diverses dimensions du lecteur.

En outre, pour donner une cohérence à l'enchaînement de nos œuvres et pour embrasser le plus largement possible ce qu'a été, ce qu'est et ce que sera la vie des jeunes lecteurs, nous avons fait le choix d'un corpus que l'on pourrait qualifier de corpus initiatique traitant des questions relatives à ces trois verbes : naître, grandir et mourir. Il est évident qu'on ne peut cloisonner strictement ces catégories tant elles interagissent entre elles. Par exemple, grandir implique parfois de se confronter à une certaine forme de mort symbolique qui permet une toute aussi symbolique renaissance. De la sorte, comme on peut le

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les apports de Georges Jean dans son ouvrage déjà cité : *Pour une pédagogie de l'imaginaire*.

<sup>2</sup> Tisseron, S. *Les bienfaits des images*. *Op. cit.* pp. 210 - 212

comprendre, l'enchevêtrement de ces trois grandes questions existentielles ne permet pas que soient posées telles quelles ces questions et seulement elles : Qu'est-ce que naître ? Qu'est-ce que grandir ? Qu'est-ce que mourir ? On tomberait alors dans ce qu'Edwige Chirouter a nommé la « froideur du concept<sup>1</sup> » qui empêcherait que ne soit convoqué l'intime provoquant le désinvestissement de l'enfant pour ces questions. Au contraire, il semble judicieux de les décomposer ou de les reformuler différemment pour les rendre didactiquement abordables. Le tableau suivant récapitule les questions soulevées par les œuvres de notre corpus initiatique :

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse. Op. cit.* p. 21

<i>C'est une histoire d'amour</i> <sup>1</sup>	Qu'est-ce que naître ?	D'où vient-on ? Ça veut dire quoi aimer ?
<i>La grande question</i> <sup>2</sup>		Pourquoi est-on sur Terre ?
<i>Le petit bout manquant</i> <sup>3</sup>		
<i>Bébé</i> <sup>4</sup>		Ça veut dire quoi devenir autonome ?
<i>Ma maman</i> <sup>5</sup>	Qu'est-ce que grandir ?	C'est quoi des parents ?
<i>Mon papa</i> <sup>6</sup>		
<i>Bébés chouette</i> <sup>7</sup>		Qu'est-ce que grandir implique ?
<i>Vrrr...</i> <sup>8</sup>		
<i>La première fois que je suis née</i> <sup>9</sup>		Comment vivre avec les autres ?
<i>Cet été-là</i> <sup>10</sup>		
<i>L'arbre sans fin</i> <sup>11</sup>	Qu'est-ce que mourir ?	Qu'est-ce que la mort ?
<i>Quand je ne serai plus là</i> <sup>12</sup>		
<i>Boubou et grand-père</i> <sup>13</sup>		Qu'y a-t-il après la mort ?
<i>Jojo la Mache</i> <sup>14</sup>		

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Paris. Albin Michel jeunesse. 2004

<sup>2</sup> Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre

<sup>3</sup> Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

<sup>4</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

<sup>5</sup> Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs

<sup>6</sup> Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs

<sup>7</sup> Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

<sup>8</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier

<sup>9</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse

<sup>10</sup> Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane

<sup>11</sup> Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

<sup>12</sup> Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette

<sup>13</sup> Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman

<sup>14</sup> Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue

Il s'agit maintenant d'étudier plus en détail ce qui, dans nos œuvres, relève d'une ambivalence telle qu'elle permettrait « [d'établir] un pont entre l'expérience singulière – qui, par son caractère trop intime, empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle<sup>1</sup>. »

Les enfants de CP ne sont plus des élèves de l'école dite maternelle. Cela indique qu'ils sont parvenus, pour la grande majorité, à se défaire de l'univers maternel pour orienter leurs recherches vers le monde extérieur. C'est, selon la psychanalyse, le stade de la latence qui est :

« [une] période qui va du déclin de la sexualité infantile (cinquième ou sixième année) jusqu'au début de la puberté et marque un temps d'arrêt dans l'évolution de la sexualité. On y observe de ce point de vue une diminution des activités sexuelles, la déssexualisation des relations d'objet et des sentiments, [...], l'apparition de sentiments comme la pudeur et le dégoût, et d'aspirations morales et esthétiques. [...] [Cette période] a pour effet une transformation des investissements d'objets en identifications aux parents, un développement des sublimations<sup>2</sup>

Les enfants de CP auraient ainsi une énergie psychique suffisamment disponible pour s'identifier à leurs parents ou à leurs pairs ou encore considérer le monde extérieur comme un objet d'étude à comprendre. C'est aussi l'accroissement de la capacité à conceptualiser. Néanmoins, cette « pause » dans l'urgence des questions œdipiennes de l'enfant ne signifie aucunement que tout ce qui a trait à des problématiques antérieures soit résolu, loin s'en faut. En effet, les questions qui ont pu déstabiliser l'enfant durant les premières années de sa vie, réapparaîtront à l'adolescence. C'est donc un grand paradoxe car il va falloir que l'enfant s'éloigne d'un monde qui va s'imposer de nouveau à lui plus tard.

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. *Aborder la philosophie en classe à partir d'œuvres pour la jeunesse. Op. cit.* p. 21

<sup>2</sup> Laplanche, J. Pontalis, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse. Op. cit.* p. 220

## Naître au monde, naître à soi

Ainsi, la question des premiers êtres tutélaires de l'enfant est capitale et notamment le lien qui les a unis et a permis la naissance de l'enfant. *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup> prend en charge cette question dans toute sa complexité car elle décrit la naissance du désir entre un homme et une femme qui donneront naissance à un bébé puis qui finiront finalement par se séparer. Pour le lecteur, cet ouvrage permet de comprendre que la question des origines n'est pas annulée par le divorce des parents et garde toute sa légitimité. Il est également intéressant de noter que dans l'ouvrage de Lenain et Schoch, c'est le père divorcé qui raconte à sa fille l'histoire de son origine. Car cela relève bien de la responsabilité des adultes d'expliquer à l'enfant d'où il vient malgré les difficultés. C'est aussi dans cette optique que l'on peut lire *L'arbre sans fin*<sup>2</sup> où le père d'Hippocrate l'emmène pour la première fois à la chasse aux glousses, sorte de rite initiatique ancestral qui signe l'entrée dans le monde adulte de la jeune héroïne. Dans les deux cas, un personnage (le père) aide son enfant à inscrire l'existence dans un contexte culturel et générationnel permettant ainsi de naître à la vie.

Néanmoins, l'ambivalence concernant cette question des origines réside en ceci que l'enfant qui grandit devra remettre en cause ce qui a constitué son éducation pour devenir lui-même à l'origine de sa propre vie. On ne peut en effet seulement reproduire ce que l'on nous a appris. Il faut également créer et tracer sa propre voie. C'est donc toute la question de notre être au monde qui est posée. Dans *La grande question*<sup>3</sup>, la problématique soulevée est celle du désir de comprendre la raison pour laquelle nous nous trouvons sur Terre. Dans cet ouvrage, de multiples personnages, humains, animaux, objets, voire même concepts répondent tour à tour à la grande question : « Pourquoi est-on sur Terre ? » ou à la question, plus proche du quotidien des individus : « Quel désir anime ma vie ? ». Ainsi, cet ouvrage peut-il se lire en considérant que les nombreux désirs exprimés peuvent être compris comme s'ils émanaient d'un seul individu, soulignant la mouvance du désir et, à travers elle, l'inscription de l'individu dans sa vie. A nouveau, la tension exprimée concerne le sens de la vie en général et l'inscription concrète de ce sens dans une réalité contraignante. Or, pour qu'un enfant

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit.



s'autorise à considérer sa propre vie comme étant digne d'être pensée et construite, il faut qu'il trouve la force, aidé par les siens, de se détacher des premiers objets d'amour que sont ses parents. C'est alors l'appréhension de toute l'ambivalence contenue dans le couple dépendance/autonomie qui permettra à l'enfant de prendre le recul suffisant pour penser l'intime et le général.

L'enfant, dans les premières années de sa vie, naît dans une totale dépendance physique et psychique. Ses parents, et plus particulièrement sa mère qui représente l'être avec lequel une relation intra-utérine symbiotique s'est établie, ont pour tâche de prendre soin de lui et de veiller à sa sécurité. Ainsi, par exemple, la mère, en cherchant à expliquer les pleurs de son enfant et en le verbalisant, « prête » son appareil psychique à son bébé plongé dans le chaos intérieur. De la sorte, elle lui permet de mettre des mots et de comprendre ce qu'il vit. Ce mécanisme est à l'œuvre dans *Bébé*<sup>1</sup> et *La première fois que je suis née* où les mères parlent à leurs bébés en les inscrivant dans un véritable flot langagier qui donne du sens et de la profondeur au vécu. Dans *Vrrr...*<sup>2</sup>, cette dépendance est matérialisée par la présence d'un cordon qui relie la mère et son enfant et qui peut, grâce à un bouton dont dispose les deux personnages, se raccourcir ou s'allonger. Ainsi, au début de l'histoire, le petit pingouin paraît avoir peur. Sa mère s'en aperçoit et appuie sur le bouton provoquant ainsi le rapprochement de son petit. Elle peut alors le câliner entraînant ainsi la réassurance du petit qui repart explorer le monde. En outre, cette fonction d'être tutélaire peut amener, parce qu'elle représente une fondation primordiale à la survie du petit, une certaine distorsion de réalité de la part de l'enfant afin de rendre plus supportable le réel encore trop partiellement compris. C'est ce que l'on observe dans *Ma maman*<sup>3</sup> et *Mon papa*<sup>4</sup> dans lesquels le narrateur idéalise et héroïse ses parents. Il peut ainsi s'identifier à eux ou plus exactement à leurs *imago*. D'ailleurs, une *imago* est un

« prototype inconscient de personnages qui oriente sélectivement la façon dont le sujet appréhende autrui ; il est élaboré à partir des premières relations intersubjectives réelles et fantasmatisques avec l'entourage familial<sup>5</sup>. »

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>3</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Laplanche, J. Pontalis, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 196

L'*imago* relève bien de l'imaginaire bien que prenant appui sur des objets réels, ici les parents.

Néanmoins, Carl-Gustav Jung a mis en évidence que les *imagos* maternelle et paternelle étaient des archétypes<sup>1</sup>, c'est-à-dire des structures universelles et immuables provenant de l'inconscient collectif qui génèrent, malgré ces caractéristiques, des images changeant en fonction des individus ou des époques. Ces images archétypales seraient ainsi changeantes bien qu'émanant d'une matrice immuable : l'archétype. Or, comme l'écrit Jung, tout archétype possède une double dimension, un aspect positif et un autre négatif. Ainsi, l'*imago* maternelle décrite précédemment permettant d'étayer son enfant dans le processus d'autonomisation est-elle contrebalancée dans notre corpus par la présence de mères étouffantes qui empêchent l'émancipation en incitant l'enfant à ne pas naître à lui-même et à rester dans la fusion. *Bébé*<sup>2</sup> présente justement une mère qui ne parvient pas à convaincre son bébé de sortir. Elle est impuissante face au désir du bébé de rester dans son ventre. Ce maintien dans la dépendance ne relève d'ailleurs pas toujours de l'impuissance. Ainsi, dans *Vrrr...*<sup>3</sup>, c'est volontairement que la mère raccourcit la corde qui la relie à son enfant alors qu'elle s'inquiète de ne plus le voir.

Intrinsèquement, c'est aussi la question de la séparation qui est amenée : il en va ainsi dans *Bébés chouettes*<sup>4</sup> qui met en scène trois chouettes que l'on devine d'âge différent et qui subissent l'éloignement (provisoire mais elles ne le savent pas) de leur mère. L'ouvrage s'attarde alors à présenter les trois mécanismes de défense (correspondant aux trois chouettes) mis en œuvre par chacune pour éviter que l'angoisse de cette situation ne les déborde. Ainsi, Sarah, la plus grande, cherche-t-elle à trouver des explications rationnelles qui permettent de la rassurer (et de rassurer son frère et sa sœur). Lou, la plus jeune, n'est quant à elle pas en mesure de mettre son angoisse à distance et répète dans une écholalie inefficace : « je veux ma maman ». Et enfin, Rémy, le cadet qui parvient à ne pas se laisser déborder par l'angoisse à condition que sa grande sœur y parvienne, restant ainsi dépendant d'autrui. L'ouvrage est donc orienté vers la séparation mais aussi vers la façon d'y réagir. Il appelle le lecteur à se questionner sur son propre rapport à la séparation et, plus généralement, sur ce que la vie nécessite de séparations successives pour pouvoir devenir un adulte libre de ses propres choix et dont le prototype est la séparation d'avec la mère. Or, cette capacité à se séparer

---

<sup>1</sup> Jung, C.-G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'Inconscient*. (1<sup>ère</sup> éd. 1933). Paris : Gallimard, pp. 32-47

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

progressivement ne va pas de soi. C'est pourquoi elle fait intervenir un tiers qui court-circuite la fusion. Il s'agit souvent de l'instance paternelle mais peut prendre racine dans tout autre univers que l'univers familial (l'école, une association sportive...).

La question des *imago*s paternelles peut également s'aborder sous les deux angles ambivalents de l'image archétypale. Premièrement, comme l'indique Jung, le père assure chez son enfant la pérennité du sentiment d'appartenance au groupe (Jung<sup>1</sup>). C'est le cas dans *L'arbre sans fin*<sup>2</sup> où c'est le père qui part initier sa fille à la chasse aux glousses. Ensuite, dans *C'est une histoire d'amour*<sup>3</sup>, c'est le père qui décide de raconter à sa fille l'histoire de son origine. Enfin, dans *Vrrr...*<sup>4</sup> et *Bébé*<sup>5</sup>, les pères court-circuitent la fusion entre l'enfant et sa mère et font entrer leur petit respectivement dans le monde du langage et dans la lignée généalogique. En résumé, il revient au père de faciliter le passage du cercle étroit de la famille à celui plus vaste de la société humaine. (Jung<sup>6</sup>)

Néanmoins, comme tout archétype, l'*imago* paternelle possède un aspect négatif. Cette dimension est visible paradoxalement dans *C'est une histoire d'amour*<sup>7</sup> où le père s'est « perdu » dans l'histoire d'amour qui l'a uni pour un temps à une femme. Il n'est pas parvenu à représenter celui qui se doit de trancher entre ce qui relève du monde interne et du monde extérieur. D'une certaine manière, l'on pourrait dire que, dans *Bébés chouettes*<sup>8</sup>, l'absence de père témoigne d'un père moderne, absent.

Les ambivalences soulevées par les œuvres du corpus renvoient aux archétypes jungiens. En effet, comme eux, elles insistent sur la complexité des phénomènes humains comme ceux de la parentalité ou de l'émancipation. A chaque fois, une tension révèle au lecteur que toutes ces questions ne sont pas simples à traiter voire qu'il est impossible d'y apposer une seule et unique réponse. Il n'y a alors guère d'autres choix que de se demander ce que, pour soi, elles représentent. Dans le même temps, ces tensions amènent des réflexions

---

<sup>1</sup> Jung, C.-G. (1967). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles. Analyse des prodromes d'une schizophrénie*. (1<sup>ère</sup> éd. 1944). Genève : Georg & Cie, pp. 437-439

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>5</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Jung, C.-G. *Métamorphoses de l'âme et ses symboles. Analyse des prodromes d'une schizophrénie*. *Op. cit.* p. 107

<sup>7</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>8</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

plus universelles. Finalement, si l'on prend l'exemple de *Vrrr...*<sup>1</sup>, on se rend compte que cet ouvrage révèle la tension qui existe entre ces deux questions, l'une susceptible de résonner avec les problématiques rencontrées par les enfants de cet âge, l'autre renvoyant à un questionnement plus universel : « Dans mon éducation, qu'est-ce qui relève de l'accès à l'autonomie et qu'est-ce qui l'en empêche ? » et « Que pourrait être une éducation tournée vers l'autonomie exclusivement ? », cette deuxième question étant orientée vers la future responsabilité de parents dont devront faire preuve les enfants. Ainsi, parallèlement, l'enfant récepteur de cet ouvrage remet-il à bonne distance sa propre éducation, réfléchit à ce que pourrait être une sorte d'éducation idéale et « redescend » vers la réalité en commençant à se projeter sur son éventuelle future place de parent.

## Grandir

Grandir représenterait donc cette possibilité de s'identifier à ses parents puis de remettre cela en cause pour créer sa propre vie. Or, il n'est pas anodin de remettre en cause les *imago*s parentales. En effet, cela revient à *tuer* ses parents symboliquement et il n'est pas si sûr que le sentiment de culpabilité qui accompagne cet acte soit si facilement surmontable. Il n'est d'ailleurs pas envisageable que l'être humain renie totalement son environnement familial et c'est là le paradoxe car il est aussi un élément assurant une continuité en plus d'être un être inédit. C'est pourquoi, il paraît crucial de poser cette question : dans quelle mesure ai-je décidé (ou ai-je à décider) moi-même de la personne que je suis ?

Ainsi parfois, l'idéalisation des parents perdure et prend une telle ampleur qu'elle empêche l'individu de trouver sa propre voie. C'est la question posée dans *La première fois que je suis née*<sup>2</sup> où l'on se rend compte que Charlotte reproduit certains comportements de ses parents, a les mêmes passions qu'eux et aime un homme qui leur ressemble. C'est aussi le cas dans *Cet été-là*<sup>3</sup> où, quand Simon et Charlotte ont fondé à leur tour une famille et retournent sur la même plage que celle où leurs parents les emmenaient étant enfants, ils usent du qualificatif « unique » pour décrire leur union. Or, leur couple n'a rien d'unique puisqu'ils reproduisent les mêmes gestes que leurs parents. C'est en somme l'image archétypale de la *persona* qui a été mise en évidence par Jung. L'auteur écrit :

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née.* *Op. cit.*

<sup>3</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là.* *Op. cit.*

« Comparée à l'individualité du sujet, sa *persona* n'est qu'une réalité secondaire, un simple artifice auquel d'autres participent souvent bien davantage que l'intéressé lui-même. Bien que le *moi* conscient s'identifie tout d'abord à la *persona*, le *Soi* inconscient ne saurait s'y réduire<sup>1</sup>. »

Il s'agira alors de voir ce qui, dans les ouvrages cités, relève de la répétition et du cycle mortifère qui empêche la clairvoyance qu'impose le devoir de trouver sa propre voie et ce qui relève de l'inédit créatif, du *Soi*. L'enjeu est important pour le lecteur car il s'agit de faire tomber le masque concernant les illusions qui peuvent bercer. Or, un leurre provoque, en psychanalyse, un refoulement qui ne pourra être qu'incomplet. Ainsi, un élément refoulé resurgira sous des formes peu souhaitables (car le refoulement le « maquillera » pour le garder secret mais l'affect lui étant lié restera tel quel). C'est le cas d'Ortic dans *L'arbre sans fin*<sup>2</sup> qui représente pour Hipollène ce que Jung appelle l'*ombre*, c'est-à-dire

« [une partie] constituée par les attributs et qualités inconnus ou peu connus du moi, qui font partie des aspects personnels de la psyché<sup>3</sup>. »

En effet, Ortic est l'*ombre* incarnée d'Hipollène. Au début de l'histoire, cette rencontre tétanise la jeune héroïne qui ne peut y faire face et se transforme en pierre, élément minéral inanimé. Puis, petit à petit, Hipollène subit des épreuves dont elle ressort renforcée et, lors de la deuxième rencontre avec son *ombre*, parvient à dire « Moi non plus je n'ai plus peur de moi ». C'est cette parole qui transforme alors Ortic en vieille salade pourrie, transformation symbolisant une meilleure compréhension d'elle-même de la part d'Hipollène. Ainsi reconnue, l'*ombre* n'est plus extérieure et elle incarne l'acceptation accrue de soi.

C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la rencontre avec l'*ombre* (que ce soit la sienne propre ou celle d'autrui) : la possibilité de voir émerger une tension concernant l'identité et ainsi accéder à une profondeur telle qu'il devient possible de se demander de façon authentique : « qui suis-je ? » sans tomber dans la facilité de défense du moi qui consiste à projeter sur l'extérieur ce qui n'est pas reconnu par l'individu comme lui appartenant. En effet, La *projection* est, selon la psychanalyse :

[une] opération par laquelle le sujet expulse de soi et localise dans l'autre, personne ou chose, des qualités, des sentiments, des désirs, voire des « objets », qu'il méconnaît ou refuse en lui<sup>1</sup>. »

---

<sup>1</sup> Jung, C.-G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'Inconscient*. (1<sup>ère</sup> éd. 1933). Paris : Gallimard, idée générale tirée de la lecture des pages 81 à 83

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Von Franz, M.-L. *Le processus d'individuation*. *Op. cit.* p. 168

Ce mécanisme de *projection* dépasse la simple santé psychique. Il est, selon nous, d'une grande importance pour la formation du futur citoyen à qui l'on demandera de prendre ses responsabilités et d'adopter une position d'entraide fraternelle envers autrui. De ce point de vue, la *projection* est un obstacle certain car elle laisse croire à l'individu que l'extérieur est menaçant, dangereux ou qu'autrui est détestable alors qu'en réalité c'est une partie inavouable de lui qui l'est. A l'inverse, parfois, la *projection* se déplace vers l'extérieur sous forme idéalisée ce qui, dans les cas les plus graves, peut mener au fanatisme. Notre corpus abordera cette notion, notamment grâce à *C'est une histoire d'amour*<sup>2</sup> qui relate l'histoire de la naissance d'un couple et où les personnages se perdent l'un dans l'autre jusqu'à ce que les individualités de chacun reprennent le dessus. Il s'agit donc ici d'une *projection* sur autrui. De plus, dans cet ouvrage, les états d'âme des personnages coïncident fortement avec les illustrations. Ainsi, la période d'euphorie amoureuse se déroule-t-elle dans un endroit paradisiaque et ensoleillé tandis que la rupture aura lieu sous la pluie et dans un endroit lugubre.

Discuter de cela avec les enfants, c'est leur faire prendre conscience de ce mécanisme très répandu, à l'origine de nombreuses incompréhensions voire violences. C'est donc les responsabiliser et les rendre plus tolérants. D'un point de vue individuel, cela permet de faire voler en éclats les illusions et ainsi de libérer une grande partie de l'énergie psychique qui s'épuisait à maintenir le leurre vivant.

Enfin, prendre connaissance de *l'ombre*, c'est aussi prendre connaissance des éléments collectifs liés à notre inconscient. Il s'agit de certaines qualités incompatibles avec les normes de notre civilisation et qui sont dès lors réprimées par notre éducation. En ce sens, toute civilisation, toute culture possède sa propre *ombre*. Cette *ombre* collective est bien souvent personnifiée dans les systèmes religieux par les figures du diable ou d'esprits malfaisants. Notre corpus ne comprend pas d'ouvrages à caractère religieux mais n'en demeure pas moins intéressé par cette question d'*ombre* collective. En effet, pour les raisons évoquées tout au long de notre travail, il semble nécessaire de pouvoir donner de la profondeur aux normes sociales, culturelles et éducatives (collectives donc) en ayant la possibilité de les interroger. De cette possibilité émergera une tension forte entre l'enfant, les autres enfants et les parents ou adultes extérieurs au cercle familial. L'enfant peut, de la sorte, prendre conscience de

---

<sup>1</sup> Laplanche, J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 344

<sup>2</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

l'altérité tout en pondérant l'univers de sa prime enfance dont il avait cru que c'était un univers en tous points semblable aux autres. De cette pondération pourra également naître la capacité à remettre en cause les autres univers sans les rejeter. Ainsi, la comparaison entre *Boubou et grand-père*<sup>1</sup> et *Jojo la Mache*<sup>2</sup> permettra de discuter de la tension qui peut exister concernant les croyances sur la vie après la mort et, plus généralement, sur les religions. Cette discussion nous paraît cruciale tant elle est d'actualité et l'école se doit de proposer un espace pour le faire afin de ne pas laisser son *ombre* s'exprimer trop bruyamment. De la même manière, *Quand je ne serai plus là*<sup>3</sup> fait se rencontrer deux systèmes de croyance pour traiter de l'épineuse question de la mort. Ainsi, la culture occidentale y est-elle représentée par la prédominance des chiffres et de la science et son *ombre* par des croyances indiennes. C'est donc aussi un appel à la rencontre avec d'autres cultures, ni meilleures, ni pires, simplement différentes car ayant trouvé des voies autres que les nôtres pour traiter des mêmes grandes questions humaines.

Grandir est l'enjeu majeur d'une vie humaine, grandir comme processus physique au sens de croître bien sûr mais grandir au sens d'évoluer aussi. Or, deux mouvements antagonistes interviennent dans cette individuation, l'un qui tend à considérer l'individu comme une continuité (d'une lignée générationnelle, d'une éducation familiale) et l'autre qui amène à se différencier représentant ainsi une rupture. Le premier annule les différences et est symbolisé par le nom de famille, identique à celui des ascendants. C'est un mouvement tourné vers l'extérieur. Le second exacerbe ces différences, c'est alors ce que signifie le prénom pour un enfant. L'individu et son monde interne priment alors. Il s'agit donc de traiter avec cette nouvelle ambivalence pour trouver sa propre voie et construire sa vie. Cette question amène à interroger le rapport à autrui car un individu trop pris dans les mailles de ce que l'on attend de lui se verrait privé de créativité et éprouverait du mal à se différencier. A l'inverse, un individu qui donnerait de l'importance exclusivement à lui-même se verrait privé des joies et de la richesse qu'apporte la rencontre avec un autre.

Ces problématiques sont traitées dans *Cet été-là*<sup>4</sup> qui met en scène l'évolution d'une relation amicale puis amoureuse entre deux individus de l'enfance jusqu'à l'âge adulte.

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là....* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

Au début, de nombreuses tensions apparaissent entre les deux personnages et si l'on se place du point de vue de Simon, l'on se rend compte que ce dernier, jusqu'à un âge très avancé, demeure infantile, égocentrique. Il ne veut pas prêter, ne prend pas en compte l'avis de Charlotte. En bref, il laisse s'exprimer une *anima* négative qui empêche que n'ait lieu la rencontre authentique avec autrui. L'*anima* est un archétype qui représente la personnification de toutes les tendances psychologiques féminines de la psyché de l'homme (Jung<sup>1</sup>). Néanmoins, cet ouvrage est plus complexe et relaie une réalité plus intéressante. En effet, il n'oublie pas l'aspect positif de l'*anima* : ainsi, au début de l'histoire, il est écrit que « Simon [...] aime lire et rêver [tandis que] Charlotte aime assembler, tortiller, polir<sup>2</sup>. » Puis, tout à la fin, on apprend qu'un renversement a eu lieu. Charlotte aime la lecture plus que tout alors que Simon s'est mis à la sculpture. De la sorte, l'aspect négatif de l'*anima* qui s'exprimait bruyamment durant l'enfance de Simon camouflait mais ne détruisait pas l'expression de l'*anima* positive, celle-là même qui amène la prise en compte d'autrui.

Enfin, on peut noter qu'un mouvement inverse s'est produit dans *C'est une histoire d'amour*<sup>3</sup> où le protagoniste laisse d'abord s'exprimer l'*anima* positive qu'il projette sur sa bien aimée alors idéalisée puis qui, rattrapé par la réalité des discordances de désirs entre lui et celle qui est devenue sa femme, se trouve confronté au côté négatif de l'*anima* qui abandonne, laisse seul, ne guide plus.

Ainsi, le lecteur comprendra ce qu'il avait déjà largement pressenti lors de ses premiers contacts avec ses pairs : une relation implique un subtil mélange d'affirmation et d'abandon de soi. Trop s'affirmer, c'est nier l'autre dans ce qu'il a de singulier. C'est donc empêcher la rencontre et risquer la solitude comme bébé dans *Bébé*<sup>4</sup> qui refuse obstinément de sortir du ventre de sa mère mais qui se prive par là même de la douceur des baisers des membres de sa famille. Trop s'abandonner dans l'autre, au contraire, c'est risquer de se perdre comme le père dans *C'est une histoire d'amour*<sup>5</sup> qui finit par nier son désir et reste figé dans un « nous » régressif qui nie les individualités provoquant sa perte.

On peut noter néanmoins que les sociétés modernes occidentales tendent à favoriser non pas la perte de soi dans l'autre mais au contraire, l'individualisme. Ce mode de relation d'être à soi implique que l'individu privilégie sa satisfaction même si cela coûte aux autres.

---

<sup>1</sup> Jung, C.-G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'Inconscient*. (1<sup>ère</sup> éd. 1933). Paris : Gallimard, pp 134-135

<sup>2</sup> *Ibid.*, pp. 20 - 21

<sup>3</sup> Lenain, T. & Schoch I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. Cit.*

<sup>4</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Lenain, T. & Schoch I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. Cit.*



Parfois même, l'autre est rétrogradé au statut de simple objet à même de combler l'individu. Or, en plus du caractère dangereux de ce mode de relation aux autres pour le *vivre ensemble*, l'écueil pour l'individu se situe dans l'illusion de croire qu'un objet extérieur sera à même de rendre complet, parfait, tout-puissant.

C'est cette problématique qui est illustrée par *Le petit bout manquant*<sup>1</sup>. En effet, le protagoniste se sent incomplet et demeure persuadé qu'en comblant son manque (caractérisé par l'emplacement de sa bouche) il deviendra pleinement heureux et, par la même occasion, rond. Il cherche ainsi infiniment des *petits bouts* qui ne vont jamais. Néanmoins, cette recherche effrénée l'amène à rencontrer des situations qu'il aime profondément malgré son incomplétude (parler avec un ver de terre, voir un papillon se poser sur lui, chanter...). Puis un jour, il trouve le petit bout qui lui manquait. Ils fusionnent mais le résultat escompté ne se produit pas : en effet, le personnage, parfaitement rond se déplace trop vite et ne peut plus profiter de ces petits instants qu'il affectionnait tant. Il ne peut d'ailleurs plus ni parler ni chanter. Il décide alors d'abandonner son petit bout et de continuer à le chercher. Ainsi, en plus de la question du désir d'être soi, est amenée la question du langage qui permet d'entrer en relation avec autrui pour rendre la quête éperdue de soi plus agréable.

Grandir, c'est entrer en relation avec autrui. C'est aussi comprendre que l'on ne pourra qu'être incomplet, ne serait-ce que parce qu'il est impossible d'être à la fois un garçon et une fille ou un être immortel. Dans la vie, il faut donc une certaine forme de mort à soi. Ce rapport à la mort est omniprésent, qu'il soit réel ou symbolique, concernant les proches ou soi-même. Il représente une angoisse profonde de l'être humain qui, de tout temps, a cherché à le comprendre, s'en extraire ou encore l'annuler.

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

## Mourir au monde, mourir à soi

Dans notre corpus, *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> traite de la mort selon les deux acceptions de ce terme. D'abord, on y observe la mort de la grand-mère d'Hipollène. La jeune héroïne porte alors le deuil et renvoie à ce sentiment particulier que l'on ressent quand on se confronte à l'idée que l'autre ne reviendra pas. Paradoxalement, c'est ce moment mortifère qui signe le début de l'initiation d'Hipollène. De ces épreuves, la jeune fille sortira grandie et engagée dans la vie. C'est que cette mort réelle et extérieure en a engendré une seconde, symbolique celle-là, au sein même du psychisme de la jeune fille. En effet, Hipollène a profité de la mort de son aïeule pour faire mourir en elle l'illusion de l'immortalité, de l'infini. Elle est donc paradoxalement devenue en vie à partir du moment où elle a reconnu le caractère fini de toute existence. *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> traite également de la mort réelle d'un proche. Lisa, la jeune héroïne, perd son grand-père mais contrairement à Hipollène, l'enjeu pour elle n'est pas de prendre conscience de sa mortalité mais au contraire de la continuité du souvenir qui permet que vive encore son grand-père dans ses souvenirs. Il est donc déjà question du thème de l'après. D'ailleurs, la comparaison entre *Boubou et grand-père*<sup>3</sup> et *Jojo la Mache*<sup>4</sup> permettra de discuter de la tension qui peut exister concernant les croyances sur la vie après la mort et, plus généralement, sur les religions. Cette discussion paraît cruciale tant elle est d'actualité et l'école se doit de proposer un espace pour la prendre en charge afin de ne pas laisser son *ombre* s'exprimer trop bruyamment. De la même manière, *Quand je ne serai plus là*<sup>5</sup> fait se rencontrer deux systèmes de croyance pour traiter de l'épineuse question de la mort. Ainsi, la culture occidentale y est-elle représentée par la prédominance des chiffres et de la science et son *ombre* par des croyances indiennes. C'est donc aussi un appel à la rencontre avec d'autres cultures, ni meilleures, ni pires, simplement différentes car ayant trouvé des voies autres que les nôtres pour traiter des mêmes grandes questions humaines.

Vivre et mourir s'intriquent bien trop fréquemment pour que l'on puisse donner une définition stricte de chaque terme. En effet, vivre nécessite de mourir à soi symboliquement tandis que le souvenir permet de maintenir en vie un être défunt. Le lecteur peut donc tirer

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

<sup>4</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. Op. cit.

<sup>5</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

profit de la rencontre avec ces ambivalences en comprenant que les croyances, quelles qu'elles soient, ont pour but d'apaiser les grandes angoisses humaines. Il peut saisir que ces croyances sont plurielles mais traitent des mêmes questions : qu'est-ce que la mort ? et y a-t-il une vie après la mort ? Dans tous les cas, il comprendra que la mort est une question délicate car elle côtoie les problématiques d'inexistence, de maladie, de souffrance. Néanmoins, parallèlement, il devra également comprendre, comme Hipollène et Lisa l'ont fait, qu'il est nécessaire de faire le choix de la vie pour apaiser son existence de cette fin inéluctable.

## **Partie 2**

**Mise en place d'une recherche-action :  
méthodologie et analyse de  
l'expérimentation dans une classe de CP  
à Châtelleraut (Vienne)**

Nous devons maintenant réfléchir à la mise en œuvre d'un dispositif permettant de mettre en relation les œuvres et les enfants afin de permettre une rencontre telle que nous avons tenté d'en définir l'idéal. Nous commençons par discuter du choix des œuvres. Ce choix devra être minutieux afin de suivre les deux principales recommandations apportées par notre cadre théorique à savoir la possibilité pour l'enfant de se reconnaître en tant qu'individu dans les problématiques soulevées par l'œuvre et la possibilité de poser les grandes questions existentielles et universelles. De la rencontre de ces deux contraintes émergera la philosophie, autrement dit la discipline qui amène à s'interroger sur soi, les autres et le monde et qui développe la réflexion. Nous allons donc analyser les quatorze œuvres choisies en essayant d'en dégager les principaux enjeux psychologiques, philosophiques et existentiels. Puis, à la suite de chaque analyse, nous proposerons une préparation adaptée à la classe avec un questionnement permettant d'amener les élèves à se centrer sur ce qui fait tension dans l'œuvre.

### ***A) Analyse des œuvres***

Une œuvre littéraire, parce qu'elle met en tension plusieurs niveaux d'interprétation, donne de la profondeur à la réflexion. Dans la partie précédente, nous avons présenté les œuvres du corpus et avons souligné les tensions qu'elles mettaient au jour. Dans les analyses qui vont suivre, il s'agira de prendre en considération ces mêmes tensions à la lumière de la connaissance des enfants de CP dont nous avons la charge, des problématiques affectives traversées par les enfants de 6/7 ans et de la configuration qu'implique un groupe classe dans le but de mettre l'accent sur les questions existentielles soulevées.

Pour donner une cohérence à ses analyses, la subdivision des œuvres en trois grandes catégories a été gardée. Ainsi, une première série d'œuvres permettra de discuter de la naissance dans ses diverses acceptions, une seconde amènera une réflexion plurielle sur ce que signifie l'acte de grandir et enfin, une troisième et dernière série discutera de la mort.

Enfin, à l'intérieur de ces trois grandes catégories, nous avons fait le choix d'analyser les œuvres seules, par deux ou par trois afin de rendre compte de la complexité du phénomène traité. Par exemple, *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> et *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> sont analysées en même

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

temps afin de mettre en évidence la complexité du thème de la mort, la première œuvre prenant en charge la mort symbolique et la nécessité de mourir à soi pour grandir, la seconde montrant que le souvenir permet de faire perdurer les défunts après leur mort. De plus, le couple infini/finitude peut être abordé grâce à cette analyse comparative, ce que n'auraient pas permis deux analyses séparées. *Vrrr...*<sup>1</sup>, quant à elle, sera analysée à deux reprises car elle intéresse plusieurs thématiques : avec *Bébés chouettes*<sup>2</sup> pour aborder la question *Qu'est-ce que grandir ?* sous l'angle de l'apparition du langage et de la pensée et avec *La première fois que je suis née*<sup>3</sup> et *cet été-là*<sup>4</sup> pour aborder l'émergence des relations avec autrui et l'influence des premières relations avec l'environnement familial. Enfin, *Bébé*<sup>5</sup> sera analysée seule.

## 1) Naître

La question des origines est, pour chacun, une question cruciale tant une constellation d'autres mystères rayonne autour d'elle. Ainsi, chercher à savoir d'où l'on vient est le plus puissant stimulant du désir de savoir. L'enfant puis l'adulte par la suite, enquête activement à apporter des éléments de réponse. Cette investigation le mène naturellement vers ses parents dont il cherche à comprendre le désir qui les attire l'un envers l'autre. Il comprend alors que c'est ce désir qui les a poussés à avoir un enfant. Puis, comprenant qu'il ne peut faire partie de ce désir, il saisit alors qu'il est lui-même un être désirant. Finalement, naissance et désir sont intimement liés à condition de ne pas considérer la naissance seulement comme un événement biologique et de donner droit de cité aux dimensions psychiques et symboliques de ce même événement. D'ailleurs, la société est confrontée à la même problématique dans le sens où elle doit être attentive à ne pas expliquer le monde de façon univoque comme elle peut avoir tendance à le faire actuellement avec le discours scientifique rationnel. En effet, le risque est de voir d'autres discours resurgir d'une manière peu souhaitable. Finalement, la naissance, aussi bien au niveau individuel que collectif, est également une naissance à soi par et grâce au langage. En effet, ce dernier représente un tiers qui court-circuite la fusion dans le cas du petit d'homme ou la pensée unique et sclérosante concernant la culture. Et de cet arrachement naît le désir et la possibilité de penser. D'ailleurs, paradoxalement, cette naissance au langage et à la pensée permet à la fois de se différencier d'autrui et à la fois d'entrer en relation avec lui.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr.... Op. cit.*

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes. Op. cit.*

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née. Op. cit.*

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là. Op. cit.*

<sup>5</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

De cette autonomisation peut alors émerger la possibilité de penser son origine et, à travers elle, la naissance du désir qui nous a fait naître. Car en effet, c'est bien le désir d'un homme et d'une femme l'un envers l'autre et leur envie de concrétiser leur amour qui a permis notre naissance. Ce désir est un désir sensoriel, charnel qui replonge dans les premiers temps de la vie parfois au risque de se perdre dans l'autre, soulignant ainsi la fragilité du désir qui peut alors se dissoudre comme il est né. Finalement, d'une manière générale, la question des origines et du désir interroge les échanges entre le monde intérieur de l'individu et le monde extérieur. Les analyses qui suivent vont s'attarder à discuter de cette notion en tentant de rendre compte de toute sa complexité.

## C'est une histoire d'amour<sup>1</sup> de Thierry Lenain et Irène Schoch :

Freud dans *Trois essais sur la vie sexuelle* écrit :



« Alors que la vie sexuelle de l'enfant connaît sa première floraison, de la troisième à la cinquième année, apparaissent également chez lui les débuts de l'activité attribuée à la pulsion de savoir ou pulsion de chercheur... Ses relations avec la vie sexuelle sont particulièrement importantes, car la psychanalyse nous a appris que la pulsion de savoir des enfants est attirée avec une précocité insoupçonnée par les problèmes sexuels, voire qu'elle ne peut être éveillée que par eux seuls. L'enfant en vient alors à s'occuper du seul Grand Problème de la vie : Comment naissent les enfants<sup>2</sup> » ?

De la sorte, il semblerait pertinent d'aborder avec les élèves une œuvre qui questionne le désir entre un homme et une femme. Cette question est, de plus, intimement liée à celle de la naissance et des origines. Enfin, aborder le désir dans toute sa complexité nécessitait de trouver une œuvre illustrant ce changement social inhérent à notre modernité : le divorce. En effet, de plus en plus d'enfants vivent cette expérience pouvant être vécue avec beaucoup d'angoisses et remettant en question les *imago*s parentales de manière parfois pénible. De plus, il est toujours tentant de culpabiliser cette séparation, car la réalité vient rejoindre un désir inconscient que l'on s'efforce de mettre à distance (par exemple, avoir sa mère ou son père rien que pour soi).

*C'est une histoire d'amour*<sup>3</sup> est une œuvre dans laquelle le narrateur est un homme qui raconte à sa fille la naissance de son idylle avec une femme (qui deviendra la mère) puis leur désir mutuel d'avoir un enfant et enfin, le déclin de leur désir l'un envers l'autre sans remettre en question leur amour pour leur enfant. L'auteur, à travers cette œuvre, plonge le lecteur

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I., *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1<sup>ère</sup> éd. 1905). Paris : Gallimard, p. 123

<sup>3</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*



dans un univers sensoriel et onirique rassurant comme il s'agira d'en rendre compte. En effet, l'Amour et le désir de deux êtres l'un envers l'autre y sont décrits et montrés avec douceur et pudeur, invitant le lecteur à ressentir, c'est-à-dire à utiliser ses sens pour aborder cette épineuse question permettant de la sorte une mise à distance tout comme le ferait un rêve.

En outre, à travers la subjectivité des personnages visibles dans leur environnement, l'auteur et l'illustratrice proposent une identification à bonne distance pour évoquer des sentiments douloureux tout en illustrant un mécanisme omniprésent dans une vie humaine : la projection dont on sait qu'elle est d'une importance cruciale pour se constituer en tant que sujet individuel et culturel. Le texte et les illustrations traitent de cette notion et créent par là-même un espace intermédiaire permettant de faire avec la virulence des sentiments exprimés sans se laisser submerger par eux. Monde interne et monde extérieur sont en constant échange le plus souvent inconsciemment. Ainsi, *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup> décrit-il un premier mouvement allant du monde intérieur vers le monde extérieur lorsque l'on se rend compte que la subjectivité des personnages, leurs angoisses et leurs sentiments coïncident avec le monde extérieur par le mécanisme de *projection* décrit par la psychanalyse. L'œuvre décrit aussi un autre mouvement, inverse celui-là, qui consiste à considérer les effets que peuvent avoir des événements extérieurs sur le monde subjectif et psychique. C'est le cas, implicitement, lorsqu'elle aborde la question du divorce et son retentissement sur la fillette.

Enfin, Thierry Lenain exprime au jeune lecteur, à travers cette œuvre, une temporalité pleine d'espoir qui transcende la pénibilité du thème traité soulignant ainsi que la vie continue malgré un divorce ou, plus généralement, un obstacle. En outre, à l'aide de symboles évoquant une certaine cyclicité, il insiste sur la nécessité pour se construire d'évoquer la question des origines et surtout, il encourage à la prise de conscience de la nature mouvante du désir<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> En ceci, l'œuvre résonne avec *La grande question* (Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre)

## Désir et sensorialité



Dès les premières pages, l'on comprend que le récit émane d'un père qui s'adresse à sa fille pour lui raconter l'histoire de sa naissance. Cette fillette est néanmoins endormie ; l'auteur plonge ainsi le lecteur dans l'univers du rêve et en emprunte les caractéristiques. Sur la première double

page, l'œuvre décrit un homme dont le désir est inassouvi : les couleurs, bien que vives, sont des couleurs froides et viennent souligner et renforcer le texte :



« J'habitais un petit appartement, au dernier étage d'un immeuble gris. J'étais seul, je m'ennuyais. Les journées s'étiraient sans jamais se terminer. Les nuits étaient glacées<sup>1</sup> ».

De plus, l'illustration amène d'autres informations non décrites par le texte mais allant dans le même sens : le quartier dans lequel se trouve l'immeuble gris paraît mal famé : un homme ivre et apparemment menaçant se promène au milieu de bâtiments industriels, seul et probablement bruyant, dérangeant. Ce doit être l'hiver si l'on en croit la fumée qui s'échappe de la cheminée. Ainsi, il semblerait que dès cette première double page, l'auteur indique au lecteur le mode sur lequel considérer ce qu'il a à lui dire : ses sensations. Ce n'est pas l'intellect qui est convoqué mais la sensorialité : les couleurs, les termes utilisés (« glacées », « petit, je m'ennuyais ») et la prévalence de l'image sur le texte concourent à cette idée.

Néanmoins, de ce sombre tableau, émerge également l'espoir : cette lune, à portée de vue du narrateur et la mer, porteuse de bateaux et synonyme de possible renouveau laissent présager d'un changement dans la vie de cet homme.

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit. pp. 2-3



La raison de ce sentiment de solitude qu'éprouve le protagoniste est donnée à la double page suivante : « La femme que j'aimais habitait une île<sup>1</sup> ». Néanmoins, grâce à son imagination, il peut la voir dans les fumées d'avions ou de bateaux qui représentent à nouveau l'espoir d'un futur plus radieux. D'ailleurs, l'œil, dans cette nouvelle double

page, perçoit des couleurs plus vives et chaleureuses qui viennent rassurer, contrastant avec l'inquiétante description des pages précédentes. De plus, une multitude d'animaux (les oiseaux, le petit chien orange que l'on retrouvera sur plusieurs pages) et de moyens de transports évoquant une certaine activité (les bateaux, le camion) sont une invitation à entendre et écouter.

C'est bel et bien le corps qui est convoqué ainsi que l'imaginaire. Il est également question de passion si l'on se permet de rapprocher l'image de la femme aimée et fantasmée à une sirène comme le fait l'image. En effet, l'absence de jambes et de pieds ainsi qu'un corps que l'on devine généreux introduit une forme de sensualité. C'est le corps qui fascine, quitte à s'y perdre. Jean Chevalier et Alain Gheerbrant nous rappellent que les sirènes, selon les légendes « [...] séduisaient les navigateurs par la beauté de leur visage et par la mélodie de leurs chants, puis les entraînaient dans la mer pour s'en repaître<sup>2</sup> ». En convoquant cette figure de manière allusive, l'auteur souligne la nécessaire mais non moins potentiellement dangereuse distorsion de réalité inhérente au désir amoureux. Aimer un autre, son corps au point de le voir partout et de s'y perdre, comme envoûté par ses chants, voilà qui crée une tension dans le récit, tension qui permet d'interroger les aspects archétypaux positifs et négatifs des questions relatives à l'amour et au désir et ainsi d'ouvrir un espace de réflexion



entre ces deux pôles : « Qui suis-je ? » et « Qui est autrui ? ».

Cette passion ne fera d'ailleurs que croître tout au long de la première partie :

<sup>1</sup> *Ibid.* pp 4-5

<sup>2</sup> Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. (1<sup>ère</sup> éd. 1969). Paris : Robert Laffont, p. 1026

« Le monde embaumait. Elle me disait je t'aime. Je t'embrasse là sur le papier<sup>1</sup> ».

Il est à noter que les règles d'écriture du dialogue ne sont plus respectées, que le texte ne prend pas appui sur ce repère pour se construire et, qu'à la fin, l'on ne sait plus qui est « je » :

« Dans ses lettres elle me disait je t'aime et je t'aime encore si fort. Elle écrivait tu me manques et je voudrais t'embrasser et je t'embrasse là, sur le papier et je l'embrassais là sur le papier<sup>2</sup> ».

Les deux derniers « je » ne représentent pas le même personnage. Ils sont indistincts et aucune ponctuation ne permet d'aider le lecteur. Cette caractéristique textuelle renforce l'idée selon laquelle le désir est à la fois jubilation, celle de voir le monde d'un autre œil en étant littéralement habité par l'Autre tout en risquant néanmoins de confondre son désir avec ce même Autre, mêlant imagination et réalité jusqu'à tromper ses propres sens. Ainsi, l'ouvrage illustre la thèse de Jean-Paul Sartre selon laquelle l'expérience de l'amour relèverait d'une ambiguïté fondamentale :

« Chacun des amants est entièrement captif de l'autre en tant qu'il veut se faire aimer par lui à l'exception de tout autre ; mais en même temps, chacun exige de l'autre un amour qui ne se réduit nullement au projet d'être aimé<sup>3</sup> ».

L'auteur semble ainsi prévenir le lecteur averti du drame qui se prépare.

Vient ensuite le moment où la relation entre les deux protagonistes va devenir réelle. Chaque personnage est présent sur une page, bien distinctement. La femme tient dans ses mains une lettre. Elle est entourée d'une végétation luxuriante mais d'un ciel noir. L'homme, lui, tient une valise et s'en va, souriant car il a pris la décision de la rejoindre pour faire un enfant. Il fait froid comme en témoigne ses vêtements. Le texte prend en charge une autre acception du mot « froid » en décrivant à la première personne l'environnement que l'homme quitte :

« J'ai regardé ma chambre. Elle était petite. Elle était triste<sup>4</sup> ».

La suite du récit se déroule chez la femme.

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.* pp. 6-7

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard, p. 424

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.* pp. 8-9

Les couleurs sont vives et chaleureuses, la mer n'est pas assaillie par des bâtiments industriels qui l'exploitent, la végétation laisse à penser que le climat est particulièrement doux et la description qu'en fait le texte est l'exact contraire du lieu d'où vient l'homme. En effet, le narrateur raconte :



« J'ai posé mon sac dans sa chambre. Une grande chambre ensoleillée. On est allé se promener. Elle m'a montré ce qu'elle aimait, les fleurs, les parfums, les couleurs. On s'était retrouvé. On s'aimait<sup>1</sup> ».

Les sens sont à nouveau convoqués dans cette description et l'auteur aiguise la curiosité. En effet, les personnages sont visibles au fond d'une pièce ; ils se câlinent et paraissent regarder l'horizon. Que se disent-ils ? Que se passe-t-il ? Cela rappelle la curiosité sexuelle qu'évoquait Freud : l'enfant est obnubilé par cette question et ne pouvant pas satisfaire sa curiosité trop éloignée, il comble le vide à l'aide de son imagination. Ce vide peut donner lieu à des théories, parfois farfelues, toujours originales pour expliquer la naissance des enfants. Ces théories peuvent néanmoins poser problème lorsqu'elles sont porteuses d'angoisses. Ici, donc, l'auteur replace le lecteur dans cette sensation qu'a (ou qu'a eu) le petit d'homme de se sentir exclu du désir de ses tuteurs mais également son lien avec la curiosité, moteur du désir de savoir.

Vient alors le moment de l'amour charnel. L'auteur nous présente l'acte sexuel des personnages avec pudeur. Il le suggère simplement et ne sombre nullement dans le voyeurisme. Au bord de la mer, sur la plage, camouflés par une végétation abondante, les deux personnages sont allongés et enlacés. Le texte précise :

---

<sup>1</sup> *Loc. cit.*



« Mon petit amour, mon enfant.  
Cet après-midi-là, à l'abri des rochers,  
elle et moi, nous t'avons fait<sup>1</sup> ».

Rien de plus ne sera dit ou montré. Néanmoins, le lecteur comprendra que l'amour entre deux êtres est à l'origine du désir d'enfant. Le but de l'auteur n'est donc pas l'explication biologique de la naissance.

Finalement, à travers cette lecture sensorielle de l'œuvre, l'auteur cherche à préciser ce qu'il entend par désir amoureux. En effet, ce désir est à la fois source de bonheur et de malheur potentiel. Il est à la fois ce qui motive l'action et ce qui peut l'annihiler. Il est enfin, pour l'enfant qui en émane et en est le spectateur, à la fois fascinant et inquiétant. C'est que le désir est à la fois tourné vers l'intérieur de l'individu et vers le monde extérieur. De plus, il provient d'un manque fondamental, celui de la perte du Premier Objet d'amour de l'être et de l'impossibilité à en disposer à volonté. Le désir provient donc d'une béance et cherchera à la combler à tout prix sans jamais y parvenir totalement. C'est ainsi que la rencontre amoureuse peut n'être qu'un stratagème égocentrique pour satisfaire son propre manque et, dans ce cas, ne mènera nulle part ou, dit différemment, le désir peut n'être tourné que vers le monde intérieur sans parvenir à se laisser saisir par la réalité externe.

<sup>1</sup> *Ibid.* pp. 10-11

## Désir et liminarité entre l'intérieur et l'extérieur

Les pages suivantes décrivent l'arrivée du bébé. Tout semble parfait comme en témoigne l'illustration suivante, véritable cliché d'une famille qui se voudrait idéale :



Tout semble se dérouler sans entraves et pourtant, ce n'est pas le cas. En effet, aux pages suivantes et alors que le texte a complètement disparu, l'on comprend que les deux personnages ne s'aiment plus et qu'une séparation se déroule sous nos yeux.

La pluie tombe et l'environnement ne paraît plus si hospitalier qu'au début de l'idylle. D'ailleurs, tout au long de l'ouvrage, les auteurs jouent avec l'environnement des personnages. De la sorte, ils questionnent



l'intériorité et l'extériorité des protagonistes. Plus largement, c'est la tension entre réalité et imagination (ou fantasme) qui est avancée. D'ailleurs, certaines figures convoquées comme les sirènes ou la lune dès le début du récit permettaient d'aborder certaines caractéristiques psychologiques du personnage. Ainsi, au début de l'histoire, l'environnement de l'homme est inhospitalier, décrit comme étant gris, étriqué, sombre, menaçant même parfois. Ne serait-ce pas l'homme qui, privé de la femme qu'il aime, présenterait en réalité ces caractéristiques ? Ensuite, aux pages 8 et 9, lorsque l'homme arrive chez sa bien-aimée, l'environnement est

paradisique. Encore une fois, l'univers immédiat et l'état d'esprit du personnage coïncident et l'on est à nouveau amené à questionner ce lien.



D'ailleurs, si l'on observe l'illustration ci-contre, après que la femme soit partie et ait quitté son mari, on se rend compte qu'à la fenêtre de la chambre, le paysage n'est plus aussi attrayant comme si la morosité interne de cette femme en pleine séparation se projetait sur son environnement. Ainsi, le monde extérieur est-il paradisiaque à l'apogée du désir et morose lors de la séparation. Ce procédé est ce que la psychanalyse a nommé le mécanisme psychique de projection. Parfois, quand l'être ne supporte pas une situation dérangeante, il désigne un coupable : un élément du monde extérieur. Parallèlement, l'auteur met en avant une vérité sur l'être désirant : l'homme, au début de l'histoire, vit dans un environnement/monde psychique repoussant. Il projette néanmoins son désir sur l'extérieur, cette femme, et pense que leur désunion est la source de sa tristesse. Et pourtant, leur union ne le *guérira* pas. L'être désirant est en effet amené à l'être toute sa vie, jamais complètement comblé.

On peut également se demander ce que l'auteur fait de la petite fille et, à travers elle, des enfants de parents divorcés. Cette fois-ci, l'auteur souligne une tension inverse existant entre le monde psychique et l'environnement extérieur : parfois, quand une situation réelle (donc extérieure) devient trop angoissante, l'individu, surtout s'il n'a pas les défenses psychiques suffisamment matures, peut avoir tendance à s'appropriier, à tort, la culpabilité de ce fâcheux évènement. Même si, à proprement parler, on ne retrouve pas de traces de cette culpabilité chez la fillette, il existe des signes qui la suggèrent dans l'œuvre. Il s'agit notamment de la couleur noire, présente sur de nombreuses illustrations malgré une prédominance franche des couleurs vives. Cette couleur vient ternir le monde extérieur et témoigne d'un obstacle au bonheur dans le monde psychique des personnages. La cause serait donc extérieure cette fois-ci et les retentissements se feraient dans le monde psychique tout en restant visibles extérieurement dans un mouvement cyclique : monde extérieur frustrant/monde interne psychique blessé/blessure projetée sur le monde extérieur.



Françoise Dolto, évoquant le divorce, écrivait :

« Si le garçon a eu la chance de rester avec sa mère ou la fille avec son père, ils croient avoir tout gagné, ayant à la fois la sécurité, et la possibilité d'avoir totalement à eux le parent préféré à ce moment-là : ils ont évincé le rival. Mais ce n'est là qu'un aspect du problème, et cette chance apparente devient bientôt sentiment d'impuissance<sup>1</sup> ».

Elle a ajouté :

« [...] l'enfant resté avec un seul de ses parents ressent-il bientôt ce manque de l'autre, essentiel à sa propre construction<sup>2</sup> ».

Or, ce sentiment frustrant venant remplacer un sentiment antérieur de béatitude le tout teinté d'ambivalence est régulièrement convoqué dans l'œuvre : c'est le cas déjà souligné de la figure de la sirène, femme objet de désir mais potentiellement destructrice ou encore de cette histoire d'amour, idéalisée au début mais qui se termine mal. Tout se passe comme si, à chaque fois, l'évocation d'un bonheur total en venait à être atténuée voire brisée. Le jeune lecteur concerné par cette question ne pourra que bénéficier de ce sentiment suggéré : il n'est pas le seul à ressentir cette essence même liée à sa condition. De plus, l'enfant victime et parfois « enjeu » de parents divorcés n'est pas toujours à même de comprendre les raisons qui ont mené au divorce. Il a tendance à substituer à ces raisons un sentiment de culpabilité : « c'est ma faute ». Ce sentiment peut être tout à fait handicapant affectivement parlant et mener l'enfant à des troubles parfois sévères, notamment des apprentissages. De plus, cette culpabilité peut être exacerbée par un certain déchirement entre les deux parents surtout si ces derniers ne communiquent qu'à travers la violence des mots ou du silence comme c'est le cas aux pages 20 à 25. Finalement, Dolto rappelle :

« [...] en définitive, [...] le problème le plus grave reste pour l'enfant la nécessité de l'identification à ses parents pour devenir lui-même un adulte. Il faut que l'enfant sache que ses parents [...] étaient unis au moment de sa naissance, et ont désiré tous les deux sa venue. Il pourra ainsi n'être pas partagé entre deux êtres qui le sollicitent séparément<sup>3</sup> ».

Ainsi, l'ouvrage de Lenain aborde la question du temps : le temps individuel, d'une part, qui, pour se développer, doit savoir d'où il vient en prenant appui sur ses origines pour construire son futur. Il est aussi question du temps du désir qui, par nature, se révèle

---

<sup>1</sup> Dolto, F. (1994). *Les chemins de l'éducation*. Paris : Gallimard, p. 287

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 288

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 300

changeant. Il est changeant par nature car une satisfaction devenue réelle n'est jamais apte à le combler pleinement<sup>1</sup>. Enfin, il est question du temps qui passe et panse.

### Temps et sortie de crise

La disparition du sentiment de culpabilité est la condition de l'adaptation de l'enfant à la société et, dans le cas qui nous intéresse, à l'école. Cette disparition est en grande partie liée à la connaissance du désir qui a engendré la naissance puis son déclin. L'enfant n'est jamais responsable du divorce de ses parents. Encore faut-il qu'on le lui explique. C'est la raison pour laquelle le temps du récit prend la forme d'un *flash back*, le père narrant à sa fille son histoire avec sa mère. Il répond à une question existentielle : *d'où vient-on ?* en inscrivant sa fille dans une lignée familiale et générationnelle sans lui mentir. De plus, en jouant avec le temps climatologique de l'environnement passant de la pluie au beau temps ou *vice versa*, l'auteur suggère à l'enfant que le temps panse (pense) les blessures et que le chaos interne provoqué ou non par une situation extérieure finit par s'estomper.

La temporalité dans cette œuvre révèle un profond optimisme. On l'observe au début de l'œuvre lorsque, pris dans un environnement fade et menaçant, l'auteur, à travers le personnage du père convoque des animaux tels des oiseaux ou encore des moyens de transport évoquant le changement comme des bateaux. Ces figures, dynamiques, s'apparentent à l'élan vital qui anime tout être. Elles sont réelles mais contiennent en elles la promesse d'un futur meilleur. Cette inscription temporelle d'une figure actuelle symbole de changement représente l'imaginaire. Elle est la promesse pour le lecteur que, quoi qu'il traverse, il possède un refuge duquel il peut disposer à sa guise : son imaginaire.

La nature est également très présente dans l'ouvrage et participe souvent d'une certaine dichotomie impliquant un cycle<sup>2</sup> : les animaux terrestres comme ce petit chien roux que l'on retrouve au fil des pages mais aussi de nombreux oiseaux, aériens donc. Peut-être que l'auteur rappelle au lecteur qu'il possède un imaginaire riche, nécessaire et vital mais il le prévient également que cela ne suffit pas à rendre acceptable et intelligible sa propre existence et que l'enjeu d'une vie consiste à savoir naviguer entre ces deux réalités distinctes. Avoir la

---

<sup>1</sup> A propos du caractère changeant du désir, voir l'analyse de *La grande question* (Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre)

<sup>2</sup> A propos de l'importance de la notion de cycle, voir les analyses de *L'arbre sans fin* (Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs) et *Quand je ne serai plus là* (Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette)

tête dans les nuages et les pieds sur Terre : tel pourrait être le message envoyé par l'auteur. De plus, l'on retrouve cet aspect de cycle aux pages 8 et 9 :



Les plantes sont du côté de la femme, les oiseaux du côté de l'homme. Cette faune et cette flore sont soumis au cycle de la vie tout comme ce couple qui mourra après avoir vécu. Cela suggère d'abord qu'une rencontre amoureuse implique deux personnes différentes sans que ni l'une ni l'autre ne puisse soumettre

l'autre à ses attentes. La réussite du couple dépendra de cette prise de conscience. Deuxièmement, pour le lecteur, enfant de parents divorcés, ces illustrations pourront mettre ses affects culpabilisants à distance : il pourra comprendre, qu'à l'instar de la nature, le désir entre ses parents n'est pas de son ressort et le dépasse amplement. Il n'est pour rien dans leur séparation. L'optimisme peut à nouveau reprendre ses droits.



En outre, un avertissement est aussi lancé au lecteur aux pages 20, 21 et 22 : l'illustration présente un véritable cliché dans les deux sens du terme. En effet, telle une photographie figeant le temps, cette image présente une famille idéale, un couple ayant concrétisé son désir. Il faudrait que rien ne change. Mais si rien ne change plus jamais comme l'auteur nous le montre à la page 22 mettant en scène le père dans la même position regardant sa femme et sa fille le quitter, alors la situation empire.



Cependant, cet immobilisme est lui aussi soumis à l'ambivalence de l'œuvre sous la forme du petit chien roux. Il est vivant au début de l'œuvre (urinant sur un lampadaire page 3, observant l'homme rêver de sa dulcinée page 5, peint sur un tableau accroché au mur aux pages décrites ci-dessus et enfin sous forme d'un doudou à la fin de l'ouvrage).



Il souligne à la fois la mouvance du désir, l'appel de l'action et de la créativité pour le couple puis le danger de le vouloir inchangé à jamais dans un immobilisme délétère. Comme l'écrivait Pascal :

« Tout le malheur de l'homme vient d'une seule chose, qui est de ne pas se voir demeurer en repos, dans une chambre<sup>1</sup> ».

On ajoutera que l'être humain au repos absolu se priverait sans doute de toute joie. Pour la petite fille au contraire, cet immobilisme représentant le désir de ses parents et donc la question de son origine est souhaitable et nécessaire pour se développer et rendre le sien propre apte au dynamisme et la créativité.

## Conclusion

Finalement, cette œuvre prend toute sa place dans le corpus constitué. Il traite de la question du désir entre un homme et une femme sous ses dimensions réelles et imaginaires. L'auteur prévient le lecteur que cette question n'est pas simple dans le sens où elle est intrinsèquement porteuse d'ambivalence. Elle indique que l'amour et son contraire sont deux dimensions d'un même phénomène:

« Quand donc l'être humain primitif eut été dédoublé par cette coupure, chaque morceau, regrettant sa moitié, tentait de s'unir de nouveau à elle. Et, passant leur bras autour l'un de l'autre, ils s'enlaçaient mutuellement, parce qu'ils désiraient se

<sup>1</sup> Pascal, B. (1993). *Pensées*. (1669). Paris : Flammarion , p. 139

confondre en un même être, et ils finissaient par mourir de faim et de l'inaction causée par leur refus de rien faire l'un sans l'autre<sup>1</sup> ».

La question sexuelle et la naissance sont aussi dévoilées de façon suggérée mais aussi la séparation si angoissante pour l'être humain. Néanmoins, le lecteur trouvera dans cette lecture une vérité apaisante quant à son origine : il est le fruit du désir de ses parents qui l'ont attendu et aimé. S'il est un enfant de parents divorcés, il aura la possibilité de saisir que l'extinction d'un désir entre deux adultes n'est nullement de son ressort et comprendra que le désir se doit d'être créatif et en changement. Voilà donc un ouvrage générateur d'apaisement et créateur d'un espace imaginaire dans lequel l'on peut se confronter à des peurs *chaudes*<sup>2</sup> à bonne distance.

### **Préparation pour les séances en classe<sup>3</sup>**

#### *C'est une histoire d'amour<sup>4</sup> :*

Cette histoire sera lue en deux parties à différents moments de l'atelier philosophique

1<sup>ère</sup> partie :

Au début, où vit le monsieur ? Est-il amoureux d'une dame ? Comment décrire

l'environnement à ce moment ?

Où habite sa bien aimée ?

Même s'il habite loin d'elle, peut-il malgré tout la voir ? Comment fait-il ?

Comment se parlent-ils ?

Puis un jour, que lui dit-elle ?

Quand il la rejoint, comment décrire l'environnement ?

Qu'a changé la naissance de l'enfant pour la dame et le monsieur ?

Portée philosophique : Est-ce qu'être heureux et amoureux change le monde environnant ?

Pourquoi est-on né ? Que faut-il pour qu'un bébé naisse ?

2<sup>ème</sup> partie :

---

<sup>1</sup> Platon (1998). *Le banquet*. (vers 420-340 av. J.-C.). Paris : Flammarion, pp. 114-117

<sup>2</sup> A nouveau, nous nous référons à la terminologie de Serge Boimare qui qualifie ainsi les récits issus de la mythologie grecque traitant de questions angoissantes.

<sup>3</sup> Après chaque analyse, nous proposerons un questionnaire adapté aux élèves. Ce questionnaire n'est en aucun cas un modèle immuable. Au contraire, il peut servir de trame pour lever les incompréhensions et mener au questionnement philosophique mais l'enseignant se doit de faire preuve de souplesse lors des ateliers afin de partir du vécu des élèves et de la classe ainsi que de la réception de l'œuvre pour engager une discussion riche.

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

Que s'est-il passé ? Que voit-on sur l'image ?

La dame reste-t-elle toujours la maman de la petite fille ?

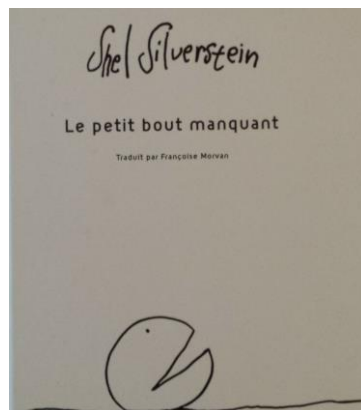
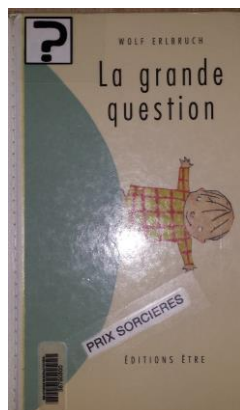
Et le monsieur ?

« Elle est moi t'aimons ensemble, chacun de notre côté. » : qu'en pensez-vous ?

Est-ce à cause de la petite fille que ses parents se sont séparés ?

Portée philosophique : L'amour entre deux personnes peut-il s'éteindre ? Quand les parents se séparent, arrêtent-ils d'aimer leurs enfants ? Est-ce de la faute des enfants si les adultes se séparent ?

## La grande question<sup>1</sup> de Wolf Erlbruch et Le petit bout manquant<sup>2</sup> de Shel Silverstein :



### Introduction

Le petit être humain naît et vit ses premiers instants dans la fusion avec son premier Objet d'amour, le plus souvent sa mère. Comme l'illustrent *Mon papa*<sup>3</sup> et *Ma maman*<sup>4</sup> d'Anthony Browne, l'enfant, en se développant, construit des parents

imaginaires différents des parents réels bien que prenant appui sur eux. Ces *imagos* imaginaires fantasmées viendraient en lieu et place de la carence ressentie des êtres tutélaires. Car en effet, au cours de sa vie, l'enfant devra faire le deuil sans cesse renouvelé du ressenti de plénitude qu'il aura vécu dans le ventre maternel mais aussi des premiers moments extra-utérins où la douceur du lait toujours disponible l'emplissait en lui faisant croire qu'il était complet<sup>5</sup>. Cette incomplétude, il passera sa vie à essayer de la combler mais n'y parviendra pas. Néanmoins, cela lui permettra d'entrer dans le désir (et notamment le désir d'apprendre), c'est-à-dire d'orienter sa détresse liée à la perte fondamentale vers d'autres buts qui lui permettront d'approcher, dans le meilleur des cas et le plus près possible l'état d'extase de sa prime enfance. Tel est le paradoxe d'une vie humaine : chercher une complétude inatteignable et donc source de souffrance mais, par là-même, permettre des satisfactions aptes à épanouir et rendre autonome et heureux. Voici le thème de *Le petit bout manquant*<sup>6</sup> où l'on suit les péripéties d'un petit être rond auquel il manque une partie correspondant à sa bouche. Que ce

<sup>1</sup> Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre

<sup>2</sup> Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

<sup>3</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> A propos de ce « paradis perdu », voir l'analyse de *Bébé* (Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs qui traite aussi du désir mais à un stade plus archaïque

<sup>6</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

« trou » corresponde à la bouche n'est pas anodin puisque l'entrée dans le désir de l'enfant humain correspond également à son entrée dans le langage, les mots venant en lieu et place du vide. Ainsi, parler, c'est fantasmer sa complétude. De plus, comme ce désir est très largement dépendant de l'histoire des individus et que l'on peut affirmer qu'il existe autant de désirs que d'êtres, l'analyse de *La grande question*<sup>1</sup> sera d'une grande aide pour aborder la pluralité des désirs mais aussi l'altérité, la différence à travers cette même question du langage.

Car en effet, quand on parle de langage, il est question d'autrui, autrui en tant qu'être différent de soi ou encore autrui à l'intérieur de soi. Il existe en effet une propension humaine à chercher chez l'autre ce qui manque à l'individu. Il s'agira alors de mettre en évidence les mécanismes qui soutiennent cette caractéristique humaine afin de la mettre au jour : par exemple, un enfant à qui l'on n'aura pas permis l'émergence du désir en lui évitant toute frustration pourrait éprouver de lourdes difficultés à se défaire des *imago*s parentales et ainsi rester bloqué sur des conceptions archaïques de parents infiniment bons qui comblent les besoins sans rien attendre en retour favorisant de la sorte une forme de passivité et empêchant la pensée d'émerger. Un tel individu pourrait développer dans sa vie adulte des relations à autrui de dépendance qui l'empêcheront de devenir pleinement autonome et épanoui. Car l'enjeu d'être désirant, outre le fait de parler et d'entrer en relation, c'est bien celui de penser. Or, il est à noter que la pensée n'émerge qu'en présence d'autrui. Pour étayer cette idée, il faudra analyser dans *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> ces actes qui ne lui sont rendus possibles que du fait de son manque fondamental. *La grande question*<sup>3</sup> se lira plutôt sous l'angle individuel (les différentes réponses à la grande question pouvant être vues comme les diverses formes du désir d'un seul et même individu) en considérant les différentes réponses à cette grande question et montrera que la pensée est en mouvement quand elle a émergé. Cet acte de penser est non seulement souhaitable mais nécessaire à l'approche du bonheur car elle seule permet d'apaiser les blessures à travers l'imagination, l'art, la littérature...

Néanmoins, l'époque moderne connaît de fortes perturbations concernant l'appréhension des individus qui la composent vis-à-vis de leur désir, de la relation à autrui, au langage et donc à la pensée. En effet, la désidérialisation des instances parentales et le délitement de la structure œdipienne et verticale des sociétés occidentales modernes ont des

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant. Op. cit.*

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*



conséquences sur leur émergence : la vision de la parentalité en général amène à penser l'éducation comme le devoir de tout donner aux enfants sans rien attendre en retour. Les comportements parentaux s'en trouvent modifiés et de plus en plus, l'enfant ne peut exprimer son désir car cela renverrait à ses parents une trop grande culpabilité, celle d'avoir laissé son enfant souffrir. Cela imprègne dans l'esprit du futur adulte l'idée que l'effort est inutile et que tout lui est dû. Et pourtant, l'effort n'est pas incompatible avec le plaisir. En effet, au contraire, il correspond à terme, à une manière plus pérenne d'obtenir un contentement car l'effort d'accepter son incomplétude et de chercher ailleurs que dans les terrains connus ses satisfactions amènera à un bien-être plus réel et s'inscrivant dans un projet d'existence<sup>1</sup>. C'est ce que la psychanalyse a nommé la sublimation des pulsions, ou le déplacement de l'énergie pulsionnelle vers un objet socialement valorisé à condition d'avoir accepté des contraintes liées à la prise en compte du monde extérieur. L'intérêt de *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> est que l'auteur fait vivre pour un instant à son personnage l'état de complétude. Il sera alors possible d'analyser les conséquences (plutôt fâcheuses) de cet état. *La grande question*<sup>3</sup>, lue cette fois-ci sous un angle collectif c'est-à-dire en considérant les différents individus illustrés, amènera à différencier les réponses à la grande question qui évoquent une certaine passivité de celle témoignant d'un effort de sublimation. Cela permettra de discuter de la valeur des réponses.

### **Naissance du désir et paradoxe de sa non-réalisation**

La question de la naissance du désir a été traitée dans *C'est une histoire d'amour*<sup>4</sup> et le sera également sous un autre angle dans *Mon papa*<sup>5</sup>, *Ma maman*<sup>6</sup>. L'enjeu est à chaque fois de voir en quoi les premières relations d'Objets de l'individu aux êtres qui prennent soin de lui influencent le désir futur. Ici, il s'agit de montrer le rôle du langage et son lien au désir. En effet, le personnage principal de *Le petit bout manquant*<sup>7</sup> est amputé d'une partie de son être. Ce « trou » correspond à sa bouche (voir page 3 par exemple) et lui permet de multiples

---

<sup>1</sup> Sur la notion de projet, voir l'analyse de *L'arbre sans fin* (Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs) et *Quand je ne serai plus là* (Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette)

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>7</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

reprises d'entrer en contact avec autrui (« Et à cause de son petit bout manquant il ne pouvait pas rouler bien vite en sorte qu'il s'arrêtait histoire de causer avec un ver de terre<sup>1</sup> ».)



De même dans *La grande question*<sup>2</sup>, la bouche est bien souvent évoquée :

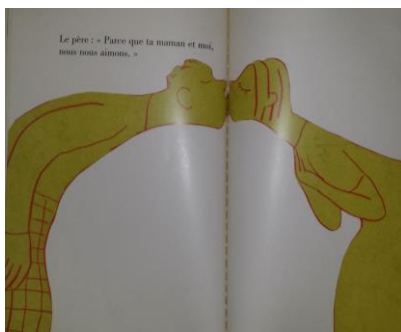
Le pilote, lui : « Tu es là pour embrasser les nuages<sup>3</sup> ». (La bouche au service d'une image poétique)



L'oiseau : « pour chanter ta chanson<sup>4</sup> ». (La bouche comme instrument artistique)



L'homme énorme : « Pour bien manger ! Voilà pourquoi<sup>5</sup> ». (La bouche dans sa fonction alimentaire)



Le père : « Parce que ta maman et moi, nous nous aimons<sup>6</sup> ». (Les personnages s'embrassent)

---

<sup>1</sup>*Ibid.* p. 15

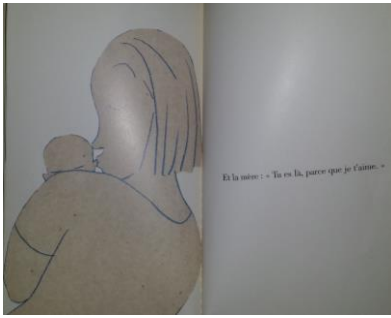
<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* pp. 5-6

<sup>4</sup> *Ibid.* pp. 9-10

<sup>5</sup> *Ibid.* pp. 11-12

<sup>6</sup> *Ibid.* pp. 25-26



Et la mère : « Tu es là parce que je t'aime<sup>1</sup> ». (La bouche pour donner de l'affection)

Cela montre les diverses réalités de cet organe qu'il s'agit de décrire afin de cerner d'un peu plus près la question du désir humain. Freud, dans les *Trois essais sur la théorie sexuelle* précise que :

« La succion et suçotement, qui existent déjà chez le nourrisson, qui peuvent subsister jusqu'à l'âge adulte et parfois même toute la vie, sont constitués par un mouvement rythmique et répétés des lèvres, qui n'a pas pour but l'absorption d'un aliment<sup>2</sup> ».

Cette opération montre bien le glissement du besoin au désir qui s'opère chez l'être humain. Autrement dit, le premier plaisir, qui venait de la satisfaction de se nourrir et du plaisir que procurait la muqueuse buccale, s'est détaché du besoin et même du premier support du plaisir (le mamelon) pour se fixer sur un objet qui n'était pas, *a priori*, destiné à le satisfaire. Cette présence du fantasme chez l'être humain a pour but de laisser croire à la disponibilité totale de l'*objet* premier (ici le mamelon gorgé de lait et qui le distribue à volonté). Finalement, après la perte réelle de l'*objet*, le plaisir que ressent le corps est dû à un acte essentiellement psychique. De plus, dans les premiers temps de la vie, cette première activité fantasmatique est autoérotique c'est-à-dire que le bébé n'a pas besoin d'un objet extérieur à lui-même et trouve l'aboutissement de sa pulsion dans son propre corps. Autrement dit, il croit n'avoir besoin de personne pour obtenir de la jouissance. Il croit en sa toute-puissance : c'est le stade pré-génital. A ce moment-là de sa vie, l'enfant cherche sa satisfaction dans les plaisirs d'organes plutôt qu'à travers une sexualité génitale, par nature tournée vers l'extérieur et autrui. Ce plaisir d'organes se situe à l'exact opposé de l'amour qui concerne aussi bien le corps que l'esprit de deux partenaires. Ainsi, le plaisir d'organe ne connaît pas l'échange alors qu'il est vital dans l'amour. C'est une satisfaction sexuelle sans

---

<sup>1</sup> *Ibid.* pp. 41-42

<sup>2</sup> Freud, S. *Trois essais sur la théorie sexuelle*. *Op. cit.* p. 72

participation du psychisme ni d'autrui. C'est un mode de « jouissance pré-génital-infantile qui réclame une jouissance immédiate et sans entraves<sup>1</sup> » laquelle donne l'illusion de complétude.

Dans le meilleur des cas, l'enfant ira plus loin que cette relation au monde autoérotique et prendra conscience du désenchantement lié à l'illusion du fantasme. Il lui faudra prendre conscience d'autrui mais aussi de façon corrélée de sa perte potentielle. Nous y reviendrons ultérieurement. Toujours est-il que cette bouche deviendra le siège du vide lorsque l'enfant parlera. En effet, ayant pris conscience de son incomplétude et de la disparition potentielle des objets qu'il aime, l'enfant parlera pour faire vivre les choses même en leur absence. Ainsi, langage et nécessité de combler une angoisse sont-ils liés. Dans *Le petit bout manquant*<sup>2</sup>, le personnage ne parvient plus à chanter une fois qu'il a trouvé son bout manquant. Le langage devient inaudible et la chanson qui lui donnait du courage pour chercher son petit bout manquant et qu'il interprétait avec plaisir devient :

« Rooh j'ai troué mon tibou  
Brououh j'ai roué mon zibou  
Pouss' mes touff' et bouff' mes pouff'  
Rooh j'ai troué<sup>3</sup>... »

Cette chanson n'est plus apte à émettre un message audible et compréhensible. D'ailleurs, elle n'a plus besoin de le faire puisqu'à ce moment-là de l'œuvre de Silverstein, le personnage est complet, libéré du vide et de l'angoisse. Mais par la même occasion, il n'a plus de désir. Il faudra voir ultérieurement en quoi cela lui est dommageable.

Finalement, la bouche (comme n'importe quelle partie du corps) sera passée durant le développement de l'enfant d'un organe purement fonctionnel, biologique et ayant des besoins de survie à un support fantasmagique de l'autoérotisme pour finir par un support du désir à travers le langage articulé. Autrement dit et en prenant appui sur certaines réponses à la grande question dans l'ouvrage du même nom, cela revient à passer de

La pierre : « Tu es là pour être là<sup>4</sup> ».

à : La sœur : « tu es aussi là pour t'aimer toi-même<sup>5</sup> ».

Pour terminer par : Le père : « Tu es là parce que ta maman et moi, nous nous aimons<sup>6</sup> ».

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 87

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 83

<sup>4</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit. pp. 23 - 24

<sup>5</sup> *Ibid.* pp. 35- 36

<sup>6</sup> *Ibid.* pp. 25-26

Il n'y a, bien sûr, pas de développement linéaire entre ces états. Ils coexistent dans l'économie inconsciente et à tout âge de la vie. Cette dernière réponse, celle du père, implique que le désir donc le langage nécessite la rencontre. Il s'agit alors de s'intéresser au rôle d'autrui dans la construction de la personnalité.

### **Le désir est avant tout relation à autrui**

Le langage véhicule donc le désir de l'individu à travers l'organe biologique de la bouche. Il s'agit maintenant d'étudier le rapport du langage à autrui donc du désir à autrui : pour qu'un enfant se mette à parler, il faut qu'un autre soit présent, lui-même organisé par son propre rapport au langage, et disponible pour accueillir les vocalises du bébé jouant avec ses propres productions sonores ; ce premier autre, la mère en général, dotera cette suite de sons plus ou moins articulés d'une signification et reconnaîtra ainsi l'émergence d'une subjectivité chez celui qui les a émis. Non seulement une mère attentive entend et comprend les lallations de son bébé, mais surtout elle s'adresse à lui, dès les premiers jours, en ces termes, par exemple : « Oh ! mais tu as froid, mon petit ». Evidemment le petit en question, qui a quelques jours de vie seulement ne sait rien du tout de cela, c'est-à-dire avoir froid ou chaud...C'est sa mère qui sait pour lui, mais non seulement elle sait, mais elle fait l'hypothèse que son enfant de quelques jours en sait aussi quelque chose, et c'est à ce petit supposé doté de ce bout de savoir qu'elle s'adresse. C'est cela qui est indispensable pour mettre en route le langage et la parole entre la mère, sujet constitué qui s'appuie sur son propre rapport au langage pour dire quelque chose de ce qu'est supposé ressentir l'enfant, et l'enfant, sujet en devenir, projeté en avant en quelque sorte à cette place qui lui est désignée par les paroles de sa mère<sup>1</sup>.

C'est cette anticipation permanente, cette hypothèse portée sur le savoir à venir de l'enfant qui constitue les conditions de la naissance de tout sujet parlant. Et, de ce point de vue, il semble totalement illusoire de vouloir séparer ce qui serait la naissance d'une subjectivité propre à un individu, de son accès au langage. Cette langue maternelle, qui comme son nom l'indique, trouve son origine dans le premier lien de parole engagé avec l'autre maternel, permet, si elle a été suffisamment investie et bien transmise par ce premier autre maternel, de s'adresser ensuite aux autres... Ce que les psychanalystes appellent

---

<sup>1</sup> On peut aisément rapprocher cette idée du postulat de Bettelheim concernant l'existence d'une intelligence latente chez l'enfant.

triangulation œdipienne en tant que mise en place d'une structure fondamentale et nécessaire à l'avènement d'un sujet désirant, peut tout à fait être repéré dans la façon dont se joue l'entrée dans la langue parlée puis écrite. En effet, dès qu'une mère parle à son bébé, et lorsque par la suite l'enfant parlera à sa mère, ce n'est pas d'un échange à deux dont il s'agit, mais bien dès le départ d'une structure à trois, le troisième terme étant justement le langage en tant que système organisé, introduisant un code, une règle, des lois. C'est cette mise en ordre, sous forme de triangulation, qui fera office de boussole et de repère pour permettre à l'enfant, fille ou garçon, de s'orienter et de mettre en place au moins deux systèmes de différences fondamentaux : la différence des sexes et celle des générations. Avec la mise en place de la langue orale puis écrite, c'est donc toute la question de la référence qui arrive : qu'est-ce qui fait loi, comment s'organisent les règles, sur quoi se fondent-elles ?

Il faut ainsi remarquer qu'autrui est omniprésent dans le langage du personnage de *Le petit bout manquant*<sup>1</sup>. Tout d'abord, il est présent à chaque page où il est invisible justement dans le langage du personnage qui le cherche : en effet, aux pages 7, 26, 33, il est à la recherche de ce qui lui manque et chante à ce propos, évoquant son petit bout manquant. Ainsi, le langage nomme-t-il le manque comme cela a été évoqué plus avant. La forme chantée que prend l'expression de ce manque évoque l'activité artistique. L'art naît du vide et l'emplit par la pensée. Autrui est omniprésent également car deux niveaux de lecture sont possibles : le premier, celui sur lequel l'accent a été mis jusque là, concerne le développement de l'enfant qui, s'il veut grandir, devra se confronter à la perte et faire émerger le langage pour l'apaiser. On peut également lire *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> comme une illustration de la recherche de l'amour sous une forme se rapprochant du mythe d'Aristophane<sup>3</sup>. Le petit personnage rond cherche l'autre qui lui manque pour le rendre complet. La rencontre rate à chaque fois puisque quand il cherche son âme sœur, par définition c'est qu'il ne l'a pas trouvée et, quand il parvient à la rencontrer, le résultat est loin d'être satisfaisant. C'est l'idée d'éternelle insatisfaction développée lorsque Georges Bataille écrit à propos des activités désirantes humaines (qui ont leur fin en elles-mêmes) :

« Dans chaque cas, l'accent est placé sur la perte qui doit être la plus grande possible pour que l'activité prenne son véritable sens<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

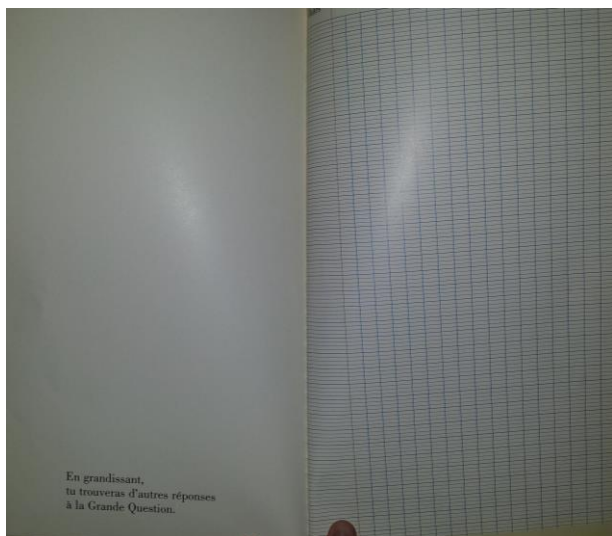
<sup>3</sup> Platon *Le banquet*. *Op. cit.* pp. 114-117

<sup>4</sup> Bataille, G. (1967). *La part maudite*. (1<sup>ère</sup> éd. 1949). Paris : Editions de Minuit, p. 28

Ainsi, le personnage anonyme subit-il une perte lorsqu'il cherche et une autre lorsqu'il trouve, celle de ne plus pouvoir regarder le paysage, discuter avec un ver de terre, sentir le parfum d'une fleur. Cela montre que l'être humain ne pourra qu'approcher le bonheur mais que par la même occasion, il deviendra capable de penser et de parler.

On comprend donc l'intérêt de présenter cette œuvre à des élèves. En effet, grâce à l'illusion référentielle, il est possible de se mettre dans la peau de ce petit être qui n'est plus manquant et de voir que cette situation est imparfaite. Dans cette visée, l'enfant peut comprendre que cela est inhérent à l'espèce humaine et qu'il ne faut pas sombrer dans une lutte perdue d'avance pour obtenir une complétude impossible à atteindre et qui n'est pas souhaitable. Enfin, du point de vue de la morale, c'est un appel à préférer l'effort de la recherche à la passivité.

*La grande question*<sup>1</sup> approfondit cette capacité de penser qu'a l'être humain à condition de l'analyser selon un premier niveau de lecture, autrement dit en considérant l'énumération des réponses à cette grande question comme étant autant de formes que peut prendre le désir d'un seul individu. Qu'il s'agisse de désirs égocentrés comme c'est le cas pour les points de vue du frère, de la sœur, de la pierre, du lapin), de désirs tournés vers un objet extérieur inanimé (le 3, le jardinier...), de désirs tournés vers autrui sur un mode dominant/dominé infantile (le soldat, le boxeur...) ou de désirs tournés vers autrui sur un mode adulte (le père, la mère), ce qui ressort avant tout de cette pluralité, c'est l'existence de diverses réalités concomitantes et, par conséquent, l'existence du doute.



A ce titre, la proposition d'une page de cahier vierge présente à la fin de l'ouvrage encourageant le lecteur à relire l'ouvrage ultérieurement puis y noter sa réponse du moment, montre le caractère changeant du désir qui passe d'insatisfactions en insatisfactions mais en créant de la nouveauté.

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

Parfois, le doute l'emporte comme peuvent en témoigner les réponses du chien (« On est sur la terre pour aboyer, je crois<sup>1</sup> ».) et surtout du canard (« Je n'en ai strictement aucune idée<sup>2</sup> ».)

Ces réponses teintées de doute s'accordent finalement avec la nature fondamentalement incomplète de l'être humain. Le message qui est avancé est celui de la certitude que tout ceci est incertain. Autrement dit, l'être humain se doit de désirer s'il veut s'épanouir mais ce désir relève de l'inconnu et de l'inédit.

Notre modernité doit néanmoins faire avec un conflit de taille : en effet, le discours relayé par la société à travers les médias, les publicités... laisse penser que l'objet qui nous manque peut nous être accessible. Si l'on couple à cette idée l'autre caractéristique de notre époque contemporaine selon laquelle se développe une forte propension à croire que la société doit prendre soin de nous comme une mère prend soin de son bébé<sup>3</sup> sans rien donner en retour, on arrive devant un conflit de taille : « On me dit que je peux disposer de ce dont je désire et que cela me rendra heureux et pourtant je n'arrive pas à l'avoir et quand bien même je parviens à le posséder, cet objet ne me comble pas ». Cela engendre un changement de relation au désir.

### **Mutations modernes : un changement de relation au désir.**

Les analyses de *Mon papa*<sup>4</sup> et *Ma maman*<sup>5</sup> s'attarderont à souligner le passage actuel d'une organisation verticale calquée sur le modèle œdipien à un modèle horizontal où la structuration se fait entre pairs. Cela correspond, en parallèle, au passage de l'existence de rituels initiatiques, reconnus par le collectif, inhérents à la verticalité puis à leur délitement. Néanmoins, comme cela est examiné dans l'analyse de *L'arbre sans fin*<sup>6</sup> et *Quand je ne serai plus là*<sup>7</sup>, ces rituels persistent mais au niveau individuel. Ils se déroulent sans l'assentiment du collectif et manquent de codes et de repères. Cela engendre un changement de relation au désir ayant des conséquences sur la structuration du sujet car d'un modèle contraignant, on passe à un autre paraissant ne pas nécessiter d'efforts. Ce serait comme être passé du paradis

---

<sup>1</sup> *Ibid.* pp. 17-18

<sup>2</sup> *Ibid.* pp. 33-34

<sup>3</sup> Pour plus de détails, voir les analyses de *Ma maman* et *Mon papa* (Anthony Browne, *Op. cit.*)

<sup>4</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>7</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*



religieux au paradis terrestre, l'un n'étant accessible qu'au prix de gros efforts et promis dans un temps et dans un lieu inaccessibles aux vivants, l'autre donnant l'illusion d'y avoir droit ici-bas sans contrepartie. Gabrielle Rubin écrit :

« Or, c'est cela qui fait problème, ce paradis promis par les religions et placé dans un lieu et dans un temps impossibles à atteindre par les vivants, est en train de devenir un paradis que la société nous montre comme accessible et auquel tout un chacun croit pouvoir prétendre. Et c'est un paradis qui semble être tellement à portée de la main, qui a une telle apparence de réalité qu'il est parfois difficile de s'en déprendre.

Une différence essentielle sépare toutefois le paradis promis par les religions et celui que l'on espère de la société. La promesse religieuse avait en effet le grand avantage d'exiger de celui qui espérait l'atteindre de nombreux et durs efforts[...]

Le don que nous exigeons de la société est au contraire de type infantile, car ce que nous lui demandons, c'est de nous prendre en charge mais, tout comme le ferait une bonne mère, sans rien nous demander en échange<sup>1</sup> ».

Il faut se tourner vers la distinction entre *principe de plaisir* et *principe de réalité* pour tenter d'approcher les conséquences d'un tel changement en terme de désir :

Pour le Vocabulaire de la psychanalyse, le *principe de plaisir* est

« [...] un des deux principes régissant, selon Freud, le fonctionnement mental : l'ensemble de l'activité psychique a pour but d'éviter le déplaisir et de procurer le plaisir. En tant que le déplaisir est lié à l'augmentation des quantités d'excitation et le plaisir à leur réduction, le *principe de plaisir* est un principe économique<sup>2</sup> ».

Le *principe de réalité*, selon le même ouvrage formerait

« [...] couple avec le *principe de plaisir* qu'il modifie : dans la mesure où il réussit à s'imposer comme principe régulateur, la recherche de la satisfaction ne s'effectue plus par les voies les plus courtes, mais elle emprunte des détours et ajourne son résultat en fonction des conditions imposées par le monde extérieur. Envisagé du point de vue économique, le *principe de réalité* correspond à une transformation de l'énergie libre en énergie liée<sup>3</sup> ».

Ainsi, l'on comprend que le *principe de plaisir* correspond plus au fantasme de notre époque que le *principe de réalité* nécessitant la prise en compte des contraintes du monde extérieur et le report de la satisfaction du désir. Et pourtant, Rubin rappelle que :

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 50

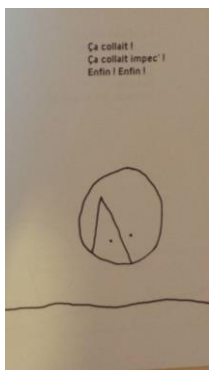
<sup>2</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J.-B., *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 332

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 336

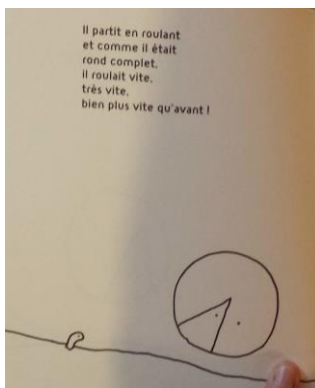
« Aussi, est-ce une des tâches des parents (et de la société) que de faire comprendre à l'enfant qu'un vrai gâteau est préférable à un gâteau imaginaire, même si pour le manger, il faut faire l'effort d'aller jusqu'à la pâtisserie<sup>1</sup> ».

Finalement, sans jeter le tort sur le *principe de plaisir*, il s'agit de comprendre que ce dernier est à l'origine de la créativité mais qui, pour devenir concrète, devra être intégrée au *moi* pour pouvoir s'épanouir pleinement.

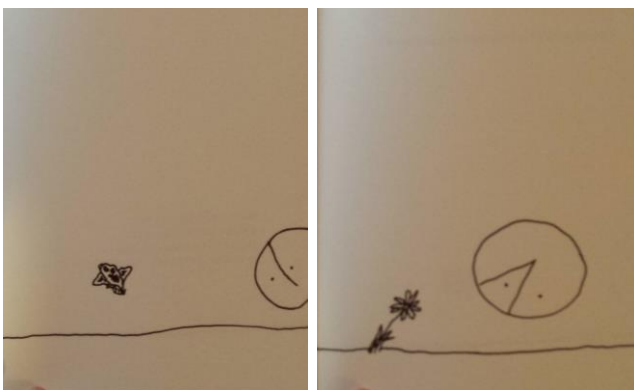
Puis, *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> présente la situation, humainement impossible de rendre son personnage complet, sans faille.



« Ça collait !  
Ça collait impec' !  
Enfin ! Enfin ! »<sup>3</sup>



Le personnage devient donc parfaitement rond. Cette rondeur lui permet de rouler très vite, trop vite, ne lui laissant plus la possibilité de discuter avec le ver de terre (page 75), respirer le parfum d'une fleur (page 77), permettre à un papillon de se poser sur lui (page 79) ni même chanter (page 84).



Finalement, ce personnage a trouvé ce qu'il pensait lui manquer mais, paradoxalement cesse d'exister, ses sens devenant inutiles : ses yeux n'ont plus le temps de voir, son nez ne sent plus, sa peau ne ressent plus le papillon, son ouïe et sa voix ne peuvent

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 103

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 74

plus opérer. Il se confronte à l'ambivalence du *Soi* qui peut amener à confondre la rondeur physique avec une rondeur synonyme de douceur d'être<sup>1</sup>. Il abandonne alors son petit bout et prend finalement conscience que la recherche de la satisfaction du désir apporte plus de satisfactions que la satisfaction elle-même malgré le fait qu'il faille

« [aller] par les mers » (page 25)

« à travers marais et broussailles » (page 27)

« par monts » (page 29)

« et par vaux » (page 31)

C'est-à-dire fournir de gros efforts mais avoir la possibilité de traiter avec le monde extérieur apte à apporter des satisfactions réelles et surtout permettre à la pensée d'émerger. En effet, comme le dit Freud :

« Le rôle constructif du moi consiste à intercaler, entre l'exigence pulsionnelle et l'acte propre à satisfaire cette dernière, une activité de pensée qui, une fois bien considérés l'état des choses présent et les expériences passées, au moyen d'essais expérimentaux, de peser les conséquences de la ligne de conduite envisagée<sup>2</sup> ».

Ainsi envisagée, la pensée devient un espace liminaire entre la pulsion et sa satisfaction. Elle est porteuse du désir de l'individu et ne peut se passer de la notion d'effort pour le rendre concret. Dans *La grande question*<sup>3</sup>, on peut cette fois-ci amener une lecture considérant chaque réponse comme étant autant de réponses individuelles à la question du sens de la vie et du désir. Lue de cette manière, l'œuvre amène à réfléchir sur la valeur des réponses, c'est-à-dire distinguer celles qui choisissent la voie de la facilité en s'adonnant au *principe de plaisir* de nature purement fantasmatique et imaginaire à d'autres soumises au *principe de réalité* et prenant en compte la réalité ou témoignant d'une activité de pensée.

Ainsi, l'homme énorme qui dit être sur Terre pour bien manger représente-t-il une relation du désir selon le *principe de plaisir*. C'est le plaisir immédiat qui est visé et l'espace entre le désir (de type pulsionnel) et sa satisfaction est amoindri. En cela, sa réponse se rapproche de celle du lapin ou du boxeur qui disent respectivement être sur Terre pour être

---

<sup>1</sup> Dans la psychologie jungienne, le *Soi* est un archétype qui symbolise le noyau le plus intérieur de la psyché. Pour Aniéla Jaffé (Jaffé, A. (1964). Le symbolisme dans les arts plastiques. In JUNG et al. *L'homme et ses symboles*. Paris : Robert Laffont), la rondeur (le motif du mandala) symbolise le *Soi*.

<sup>2</sup> Freud, S. (1975). *Abrégé de psychanalyse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1938). Paris : PUF p. 74

<sup>3</sup> Erbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

caressé et pour se battre. La passivité de type infantile dans le cas du lapin et l'agressivité non sublimée par le boxeur rappellent le personnage de *Le petit bout manquant*<sup>1</sup> une fois complet : la pulsion a trouvé satisfaction (le lapin reçoit l'amour demandé et le boxeur trouve un exutoire à l'agressivité inhérente à tout être humain) mais cette satisfaction n'est qu'illusoire et ne permet pas une satisfaction durable dans le temps (il est difficile d'imaginer un individu accepter de caresser un lapin toute sa vie ni même une vie faite uniquement de combats de boxe).

D'autres réponses à la grande question évoquent au contraire la prise en compte de contraintes extérieures : c'est le cas par exemple de la réponse du boulanger :

« Tu es là pour te lever tôt<sup>2</sup>. »

C'est aussi le cas de la réponse de l'aveugle, là pour faire confiance ou encore du jardinier qui a dû apprendre la patience. Ces réponses se rapprochent quant à elles du *principe de réalité*. Est-ce à dire qu'elles sont plus valables que les précédentes réponses ? On ne peut en effet affirmer que se lever tôt, si contraignant soit-il, sera apte à apporter une satisfaction pérenne. Faire confiance à autrui peut s'avérer être source de grand désenchantement et être patient peut exposer au risque d'attendre quelque chose qui n'arrivera jamais et se perdre dans un temps suspendu. *La grande question*<sup>3</sup> semble donc poser le problème de la valeur des désirs et des chemins à emprunter pour leurs réalisations. Le *principe de réalité* seul n'amène pas la pensée. L'exemple du soldat qui est là pour obéir et que l'illustration nous présente l'œil vide, privé d'affects bien que contraint, est une illustration de cette carence du seul *principe de réalité*.

La voie intermédiaire (entre principes de plaisir et de réalité) doit donc être discutée. Il semblerait en effet que le psychisme humain ait besoin des deux principes pour se réaliser. Comme le rappelle Rubin, le *principe de plaisir* est à la base de l'acte de création car l'énergie pulsionnelle non liée se dirige vers un but délié de toute contrainte extérieure et se prenant comme source et destination de la satisfaction. Néanmoins, ne choisir que cette voie amène à la psychose (l'hallucination se substituant complètement à la réalité) et, comme le montre le personnage de *Le petit bout manquant*<sup>4</sup>, empêche paradoxalement la satisfaction visée en privant le corps de sensations. A l'inverse, le *principe de réalité* permet l'adaptation

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit. pp. 31-32

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

de l'individu dans la société, mais trop rigide, elle risque de mener à la névrose qui s'efforce de nier les pulsions et les formes qu'elles prennent pour éviter des sentiments vécus comme étant dangereux, comme la culpabilité ou l'agressivité.

Finalement, c'est l'espace intermédiaire qui doit être visé et dont l'illustration la plus parlante se retrouve dans le *fort-da* freudien :

Freud dans *Au-delà du principe de plaisir* décrit le jeu de son petit fils âgé d'un an et demi. Ce petit garçon par ailleurs est décrit comme obéissant et ne pleurant jamais quand sa mère s'en allait bien que tendrement attaché à elle. Le jeu du petit garçon consistait à lancer loin des objets en prononçant « Parti ». Mais un jour qu'il avait en sa possession une bobine munie d'une ficelle, le jeu avait changé de sens car

« [...] il jetait avec une grande adresse la bobine, que retenait la ficelle, par-dessus le rebord de son petit lit à rideaux où elle disparaissait, tandis qu'il prononçait son [parti] riche de sens ; il retirait ensuite la bobine hors du lit en tirant la ficelle et saluait alors sa réapparition par un joyeux *da*. (voilà) »

Freud ajoute qu'il s'agissait là du jeu complet bien qu'on ne voyait généralement que « le premier acte qui était inlassablement répété comme jeu, bien que le plus grand plaisir s'attachât au deuxième acte ». Et il conclut :

« Le jeu était en rapport avec les importants résultats culturels obtenus par l'enfant, avec le renoncement pulsionnel qu'il avait accompli (renoncement à la satisfaction de la pulsion pour permettre le départ de sa mère sans manifester d'opposition. Il se dédommageait pour ainsi dire en mettant en scène, avec les objets qu'il pouvait saisir, le même disparition-retour<sup>1</sup> ».

Cette description a servi à Freud pour montrer la satisfaction éprouvée par l'enfant à passer d'un rôle passif (maman s'en va, je ne peux rien faire) à un rôle actif (en substituant symboliquement à sa mère une bobine dont il est le maître). Rubin va plus loin dans l'analyse de ce jeu et indique qu'on peut le décomposer en trois phases :

La première correspondrait au moment où l'enfant jubile de lancer loin les objets, le plaisir étant pulsionnel et teinté de toute-puissance car les adultes ramassent inlassablement les jouets et les lui rendent. La seconde verrait alors apparaître des parents lassés de ramasser ces objets lancés. Ils enroulent alors une ficelle autour d'un jouet ce qui indique à l'enfant qu'il

---

<sup>1</sup> Freud, S. (1980). *Au-delà du principe de plaisir* (1<sup>ère</sup> éd. 1920). Paris : Payot pp. 51-54

n'est plus un bébé et que s'il veut récupérer son jouet, il doit faire l'effort de le ramener vers lui.

Enfin la troisième phase voit succéder au moment plus ou moins long où l'enfant espère le retour de la situation antérieure, une phase durant laquelle il va comprendre qu'il va pouvoir continuer à jouer à ce jeu et en tirer du plaisir à condition de faire l'effort de ramener la bobine lui-même. Gabrielle Rubin conclut alors :

« C'est alors qu'il découvre le plaisir de ne pas avoir tout à attendre de l'autre, le plaisir d'être le maître de son destin<sup>1</sup> ».

Il est important de noter qu'il n'a pas renoncé à satisfaire ses pulsions mais qu'il a échangé sa pulsion d'agression relevant du *principe de plaisir* car nécessitant le plus court chemin entre la pulsion et sa (pseudo) satisfaction (jeter au loin) et d'emprise sur ses parents contre une forme d'autonomie, de penser et de faire par soi. Principes de plaisir et de réalité sont ainsi pris en considération tous les deux.

De même, le personnage de *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> ne renonce pas à chercher mais renonce à trouver sans efforts car il a compris que cela ne le satisfaisait pas. Toujours dans la même logique, les réponses à la grande question du pilote qui est là pour embrasser les nuages, de l'oiseau sur Terre pour chanter sa chanson et de la mort qui observe en souriant une abeille voler en affirmant que l'on est là pour aimer la vie, montrent-elles des voies sublimées de satisfactions de désirs et de recherche de plaisir dans l'acte de voler, de s'élever. Le pilote, l'oiseau et l'abeille évoquent cette ascension verticale qu'est l'élévation en l'air. Cela indique que l'effort (aller contre la gravité) est nécessaire pour trouver une satisfaction certes toujours incomplète mais réelle.

## **Conclusion**

L'être humain est un être désirant qui ne peut être envisagé sans autrui. Ce désir se construit grâce au premier Autre, la mère et cette relation déterminera en partie les relations futures de l'individu à lui-même ou aux autres. Or, ce désir fait de lui un être manquant. De ce néant naîtra sa capacité à parler et entrer en relation grâce au langage. Le but de son existence consistera alors à satisfaire son manque primordial en essayant de trouver ce qui lui manque et ainsi essayer de répondre à ces grandes questions : qui suis-je et pourquoi suis-je là ?

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. pp. 99-100

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

Il y a quelques années, la société aidait les individus en leur proposant des voies codifiées pour traiter avec ce manque et des rituels pour aider au passage entre deux structures antagonistes. La verticalité régnait alors. Aujourd'hui, les instances parentales sont remises en cause tout comme leurs équivalents célestes, les dieux, les déesses<sup>1</sup>... Cette remise en cause radicale de la verticalité voit son remplacement par une structuration horizontale où l'individu entretient vis-à-vis de son désir une relation basée sur le *principe de plaisir* principalement. Autrement dit, la vie pulsionnelle de l'individu qui cherche à réduire le déplaisir et à chercher le plaisir choisit la voie de la facilité en empruntant le chemin le plus court. Or, ce type de plaisir reste superficiel, il est de type fantasmatique. Une autre voie, moins prisée à notre époque consiste à incarner la réalisation du désir et la satisfaction de la pulsion en prenant en compte les impératifs du monde extérieur autrement dit à ne pas nier la pulsion qui cherche à poindre (en étant seulement dans la soumission à la réalité) mais à la sublimer c'est-à-dire déplacer son énergie et la lier à un objet permettant la créativité tout en prenant du plaisir. L'école devrait être ce lieu où la pulsion « brute » pourrait trouver des objets (la connaissance, le savoir, les savoir-faire) sur lesquels se lier.

Elle devrait aussi être un endroit de rencontre et de l'altérité pour abandonner le fantasme de toute-puissance qui renie autrui. L'enjeu de notre époque se niche ici. Car le mode d'identification de l'individu est plutôt horizontal et cherche les identifications aux pairs (plutôt qu'au père). Cette mutation sur ce mode, comme l'indique Rubin, a

« [...] forcément pour corollaire l'abolition des différences, puisque toute introduction d'une différence introduit la possibilité du retour d'une hiérarchie au sein du groupe. Ou encore, et plus vraisemblablement puisque la disparition effective de toute différence est impossible, il faut que les différences soient perçues non pas comme une possible supériorité mais comme un simple aménagement qui la rend sans importance et sans puissance par rapport à l'égalité, qui est le seul modèle acceptable<sup>2</sup> ».

Or c'est bien l'acceptation des différences (d'abord entre le désir et la réalité quand l'enfant demeure au stade auto-érotique puis entre son désir et celui d'autrui) qui permettra que la pensée émerge dans le sillon du décalage. Le désir de se fondre constamment dans une communauté n'est donc pas un encouragement à la réflexion ni à l'innovation donc, par conséquent à l'individuation.

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos les analyses des deux œuvres d'Anthony Browne

<sup>2</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 16

Il faut que l'école rétablisse cette confrontation des différences dans le respect de chacun afin qu'un décalage se crée et permette une pensée individuelle et collective s'enrichissant l'une l'autre. Les ateliers à visée philosophique rétablissent cette réflexion et dans l'idée de *Le petit bout manquant*<sup>1</sup>, convainquent que le plaisir de chercher est plus réel et pérenne que l'illusion d'avoir trouvé car la grande question d'une vie humaine peut ainsi se faire jour. C'est donc une invitation à naître à soi et à sa nature de sujet désirant.

### **Préparation des séances**

#### *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> :

Questions pour dissiper les problèmes de compréhension et amener au concept à partir de l'œuvre :

Que cherche le personnage ?

Est-ce qu'il va vite quand il se déplace ? Pourquoi ?

Que peut-il faire grâce à ses déplacements lents ?

Est-il heureux de rencontrer d'autres êtres que lui ? Que préfère-t-il par-dessus tout ?

Puis que finit-il par trouver ?

Qu'est-ce qui change ? Cela le rend-il heureux ?

Finalement, que décide-t-il de faire ? Pourquoi ? Et pourtant, cette décision demande un effort (se déplacer lentement...) A-t-il eu raison d'après vous ?

Portée philosophique : Est-ce qu'il existe quelque chose à trouver pour devenir adulte ? Que se passerait-il si nous ne cherchions plus rien ? Faire des efforts peut-il rendre heureux ?

#### *La grande question*<sup>3</sup> :

Quelle pourrait être la question qui n'est pas posée mais à laquelle le livre essaie de répondre ?

Tous les personnages ne répondent pas de la même manière à la question. Que peut-on en conclure ?

Portée philosophique : Pourquoi est-on sur terre ? Est-ce que faire preuve de patience et faire des efforts permet d'être heureux ?

---

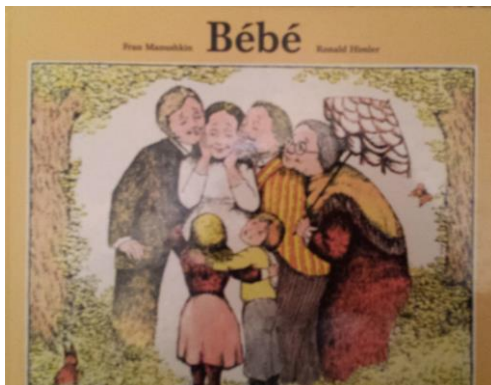
<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*



## Bébé<sup>1</sup> de Fran Manushkin et Ronald Himler :



### Introduction

Dans *C'est une histoire d'amour*<sup>2</sup>, le désir entre deux individus donne naissance à un petit être, lequel, pour se construire devra lui-même devenir désirant car personne n'échappe à cette vérité : l'homme est un être de désir et cette condition d'être désirant n'est pas sans ambiguïté : elle est à la fois la source de nos malheurs et de nos joies, premier pas de notre individuation et parfois source d'une volonté de régression. Toujours est-il que pour devenir désirant et sortir de la fusion, il faudra que le petit d'homme prenne appui sur un troisième terme porteur de règles et symbole de la Loi : le langage. Ainsi, la première partie de l'analyse de *Bébé*<sup>3</sup> s'efforcera-t-elle de montrer comment l'on passe de la fusion au désir grâce au langage.

Or, les auteurs de l'ouvrage ont fait le choix d'aborder cette question en se référant au discours scientifique : les dessins en noir et blanc, finement travaillés à la plume, s'apparentent à des croquis, clin d'œil à la science, souvent de mise quand il s'agit d'étudier le fonctionnement du corps humain. De science pourtant il n'est pas question car le livre s'inscrit dans le registre du désir et de l'imaginaire. C'est donc dans l'écart entre l'attendu d'un possible discours scientifique et le recours à un discours poétique que peut se lire en filigrane une notion essentielle que nous soutenons depuis le début de ce travail : le poids de l'imaginaire dans le développement du psychisme infantin. Selon le pédopsychiatre René Diatkine,

« [...] nul ne peut s'intéresser à l'aspect réaliste, matérialiste ou scientifique des choses s'il n'a pas rencontré la poésie, l'imaginaire et le plaisir des mots et des images. Les hommes, disait-il, n'auraient sans doute jamais inventé l'avion sans l'histoire du cheval ailé de pégase qui fendait l'air comme une rafale, galopait au ras

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

<sup>2</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

des flots et fit un jour, d'un coup de sabot, jaillir sur la montagne des Muses une source porteuse du don merveilleux de la poésie<sup>1</sup> ».

Finalement, comme l'époque moderne favorise le discours scientifique pour répondre à ses grandes questions et que l'ouvrage étudié aborde ce discours (même s'il prend son contrepied), il faudra dans un dernier temps établir le parallèle entre l'individuation d'un être humain singulier et celle de la société dans son ensemble. Ainsi, tout comme le bébé doit se détacher de sa mère pour sortir et grandir, la société doit prendre en compte son besoin d'imagination pour mettre de la distance entre elle et une pensée unique sclérosante et inapte à stimuler son besoin de connaissance. Il s'agira surtout de positionner l'école face à cette mutation et voir en quoi les ateliers proposés peuvent remplir ce rôle de tiers.

### De la fusion au désir : l'enjeu individuel

L'œuvre de Manushkin et Himler présente l'histoire de la famille Bontemps, nom signifiant s'il en est. « Madame Bontemps faisait pousser un bébé<sup>2</sup> ». On peut voir le bébé par transparence dans le ventre maternel. Il est tout nu mais son apparence n'est pas celle d'un fœtus ni d'un bébé prêt à naître. Ses expressions sont élaborées, ses postures aussi. Toujours est-il qu'au tout début, la mère et le bébé paraissent en parfaite harmonie, fusionnés, les besoins de l'un correspondant à ceux de l'autre. Leurs corps sont confondus : « Comme petit déjeuner elle lui donnait du lait, des œufs à la coque et de la bonne brioche aux raisins<sup>3</sup> ». C'est bien évidemment cette mère qui mange et à travers elle, son bébé mais l'on ne peut en aucun cas affirmer qu'elle lui donne à manger.



Leurs postures respectives sont identiques : il suffit pour cela d'observer cette page :

La fusion entre les deux êtres est donc suggérée au début de l'ouvrage.

De plus, il est précisé que Madame Bontemps fait pousser un bébé. Ce choix

<sup>1</sup> Diatkine, R. (1990). Développement psychique et transmission culturelle. *Enfance*. N°1 p. 31

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 2

du terme « faire pousser » rapproche cette grossesse du monde végétal. On comprend donc que cet enfant n'est pas encore né, ni réellement, ni psychiquement dans la subjectivité de la mère. Pourtant, tout semble sur la bonne voie : Madame Bontemps parle à son bébé et l'on connaît maintenant l'importance de ces échanges, les stimulations auditives étant mémorisées par le bébé *in utero*. Elle lui demande même son avis à deux reprises : « C'est bon ? demandait-elle à bébé<sup>1</sup> » et « Est-ce que tu aimes ces images que je t'ai faites<sup>2</sup> » ? A chaque fois, il répond par une onomatopée : « Ummm » et ne contredit jamais sa mère. Ce petit être n'est donc pas encore désirant puisqu'il ne parle pas mais autrui (sa mère) le plonge dans un bain de langage. Ainsi, son désir et celui de sa mère sont-ils confondus jusqu'à la page 5 puis 6 :

« Tout allait donc à merveille quand, un beau jour, Madame Bontemps emmena bébé se promener dans les bois. Bébé, si tu savais comme les fleurs sont belles ! Tu verras quand tu naîtras<sup>3</sup> ».

En entendant cette phrase, le bébé semble pour la première fois sortir de sa béatitude. Il fronce. Il semble contrarié et dit : « J'veux pas naître<sup>4</sup> ! » L'évocation de l'expulsion du bébé hors de sa mère par sa mère elle-même et sa première parole coïncident. Ce n'est d'ailleurs pas n'importe quelle parole. Il est en opposition avec sa mère. La fusion est brisée. Il dit quelque chose de lui qui va à l'encontre de sa mère tout comme sa mère éprouve la nécessité de se séparer de lui. Cette opposition signe la naissance psychique de l'enfant. Et pourtant, sa demande paraît aller à l'encontre d'une naissance réelle puisqu'il ne veut pas naître mais toujours est-il que la contradiction est prise en charge par le langage. A ce propos, Hannah Arendt écrivait à propos de la possibilité de ne pas être d'accord avec autrui et d'en débattre verbalement:

« Quelque intensément que les choses du monde nous affectent, quelque profondément qu'elles puissent nous émouvoir et nous stimuler, elles ne deviennent humaines pour nous qu'au moment où nous pouvons en débattre avec nos semblables. Tout ce qui ne peut devenir objet de dialogue peut bien être sublime, horrible ou mystérieux, voire trouver voix humaine à travers laquelle résonner dans le monde,

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p.2

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid* pp. 5-6

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 6

mais ce n'est pas vraiment humain. Nous humanisons ce qui se passe dans le monde et en nous en parlant, et, dans ce parler, nous apprenons à être humains<sup>1</sup> ».

Ainsi, Hannah Arendt suggère que c'est parce qu'ils peuvent parler ensemble de ce qui les concerne tous que les hommes peuvent partager la même vie et le même monde : pour la philosophe, le dialogue est plus qu'une condition de la vie en commun, il est un critère majeur d'humanité.

Dans *Bébé*<sup>2</sup>, à ce moment de l'histoire, le passage de l'onomatopée au langage et au dialogue signe l'entrée dans l'humanité du petit. Ce langage évoque une opposition, certes, mais à travers lui, émerge la rencontre entre deux êtres qui se doivent d'être séparés pour pouvoir exister. Et même si tout laisse à penser que ce bébé ne sortira pas, l'utilisation du *je*, au contraire, marque sa première individuation et contient donc intrinsèquement sa naissance à lui-même. Cet acte langagier lui fait affirmer sa volonté propre, celle de ne pas naître ce qui, paradoxalement le fait naître au monde du symbole.

Cela vient étayer l'idée selon laquelle *Bébé*<sup>3</sup> traite du niveau psychique de la question de la naissance et non pas seulement physique. Il serait possible d'affirmer que les auteurs plaident pour un traitement imaginaire de la question bien plus riche que l'abord purement scientifique. Ainsi, en filigrane est-il sensé d'aborder le contrepied de l'œuvre dans le sens où le discours scientifique a de nos jours plus d'autorité que l'irrationalité imaginaire. Finalement, le point de vue affectif qui veut que l'on passe de la fusion au désir peut se lire parallèlement au mécanisme (valable aussi bien pour l'individu que pour la société) qui veut que le rapport au monde ne se fasse pas selon une seule pensée mais à travers le limbe d'une forme de pluralité. Ceci questionne notamment le rapport de l'individu ou de la société à leur *ombre* car, quand on refoule une forme de pensée, c'est que celle-ci représente un danger qui réapparaît dans l'inquiétude<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Arendt, H. (1986). *Vies politiques* (1ère éd. 1968). Paris : Gallimard pp. 34-35

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Pour rappel, l'ombre représente le côté ténébreux et vulnérable de la personnalité du *moi*. Elle englobe nos potentialités inexploitées, mais aussi tous les aspects de nous-mêmes qui furent refoulés à la suite de notre éducation et de divers interdits sociaux ou religieux. Une société, un groupe, une culture possèdent également une *ombre*.

## Science et imaginaire

Dans *Bébé*, les illustrations ressemblent à des croquis et rappellent ceux utilisés par les scientifiques pour rendre compte d'un phénomène. Et pourtant, il n'est nullement question de science. D'abord, cette situation est évidemment impossible : un bébé présentant une telle maîtrise motrice, des mimiques adultes, une posture mature... L'absence de cordon ombilical et pourtant l'évocation de la dépendance viennent confirmer le choix des auteurs de se placer dans un registre imaginaire.

Cet ouvrage questionne donc le rapport entre la science et l'imaginaire. Plusieurs postures sont possibles face à ce débat. Le premier consiste à considérer les idées comme ayant une évolution de l'archaïsme vers la raison scientifique. A ce sujet, Condorcet avait avancé l'hypothèse selon laquelle les mythes naissent de la crédulité des hommes. Selon lui, le passage menant du mythe à la raison est un progrès de l'esprit humain. Il écrit alors :

« J'entends cette séparation de l'espèce humaine en deux portions ; l'une destinée à enseigner, l'autre faite pour croire ; l'une cachant orgueilleusement ce qu'elle se vante de savoir, l'autre recevant avec respect ce qu'on daigne lui révéler ; l'une voulant s'élever au-dessus de la raison, et l'autre renonçant humblement à la sienne, et se rabaissant au-dessous de l'humanité, en reconnaissant dans d'autres hommes des prérogatives supérieures à leur commune nature<sup>1</sup> ».

A travers ces dires, Condorcet ne place pas l'irrationalisme de l'imagination et la raison scientifique au même niveau. Il existerait selon lui une hiérarchie, l'une étant supérieure à l'autre.

Une deuxième posture consiste à souligner que la science, bien que se souhaitant détachée de toute croyance arbitraire, ne peut pas s'en défaire. Pour Nietzsche, il serait illusoire de vouloir placer la science à un rang supérieur, privé de foi et d'irrationalité :

« La discipline de l'esprit scientifique ne commencerait-elle pas par le fait de ne plus s'autoriser de convictions ? C'est vraisemblablement le cas : il reste seulement à se demander, s'il ne faut pas, pour que cette discipline puisse commencer, qu'existe déjà une conviction, et une conviction si impérative et inconditionnée qu'elle sacrifie à son

---

<sup>1</sup> Caritat, M. Marquis de Condorcet. (1998). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795). Paris : Flammarion p. 94-95

profit toutes les autres convictions ? On voit que la science aussi repose sur une croyance<sup>1</sup> ».

Finalement, une troisième posture consiste à laisser de côté le jugement de valeur de l'une ou de l'autre conception du monde en considérant notamment que l'irrationalité est structurée comme un langage et qu'elle peut, à ce titre, faire l'objet d'une réflexion scientifique. Claude Lévi-Strauss a en effet observé que les mythes, en apparence arbitraires, se reproduisaient avec les mêmes caractères et souvent les mêmes détails, dans diverses régions du monde malgré leur irrationalité. Cela le fit dire en accord avec le courant structuraliste qu'il représente : « Le mythe relève de l'ordre du langage, il en fait partie intégrante<sup>2</sup> ».

Finalement, ce débat millénaire paraît soulever la question de la vérité. Ainsi, tout comme Platon qui inventa l'allégorie de la caverne pour rendre compte d'un phénomène complexe, à savoir que le monde sensible dans lequel nous vivons n'est l'objet que d'une connaissance illusoire, *Bébé*<sup>3</sup> prend appui sur l'imaginaire de son lecteur pour décrire une vérité qui, bien que non scientifique, n'en est pas moins réelle et effective. En effet, l'ouvrage traite des mêmes faits auxquels s'intéresse la science mais dans un autre registre. Ainsi, là où le savant décrirait la dépendance biologique du fœtus à sa mère, *Bébé*<sup>4</sup> relève la dépendance psychologique et affective. Il révèle également une vérité plus large encore puisqu'il évoque l'interdépendance entre une mère et son bébé. Une mère doit être prête à se séparer de son enfant, affectivement parlant, pour que ce dernier puisse s'autoriser une certaine émancipation. Et, alors qu'il serait absurde, scientifiquement parlant, de dire que la mère est dépendante de son bébé, dans l'imaginaire, au contraire, ce peut être le cas.

Finalement, cet ouvrage tend à montrer le caractère rationnel de l'imaginaire et, par là-même, l'aspect mythologique de la science. Il est plus susceptible de résonner chez le jeune lecteur sachant que, comme l'indique la psychanalyse :

« [...] le monde fantasmatique apparaît en psychanalyse comme ayant une consistance, une organisation et une efficacité que connote bien le terme de réalité psychique<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> Nietzsche, F. (2000). *Le Gai Savoir*. (1882-1887). Paris : Flammarion p. 285

<sup>2</sup> Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon p. 240

<sup>3</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 158

L'enfant en développement chercherait à répondre à la question de son origine et développerait des théories dites théories sexuelles infantiles pour y répondre. Ces théories fantasmatiques figurant l'origine du sujet (ou la différence des sexes, la castration...) seraient pour l'enfant bien plus solides que l'explication scientifique des choses, cette dernière n'englobant qu'une partie de la réalité. Notre démarche de proposer des œuvres littéraires et non des études de documentaires se veut justement d'approcher les grandes questions existentielles en prenant en compte ces théories fantasmatiques riches dans le souci de donner droit de cité à l'imaginaire. Cela s'explique par le fait que des fantasmes, aussi irrationnels soient-ils n'en demeurent pas moins on ne peut plus réels pour celui qui les vit.

Toujours est-il que *Bébé*<sup>1</sup> prend le contrepied d'un discours scientifique dominant sur lequel l'occident a placé beaucoup d'espairs (notamment pour répondre à sa plus grande angoisse : la mort<sup>2</sup>) et propose d'aborder la question des origines selon le registre de l'imaginaire bien plus riche pour parler de la réalité psychique. D'ailleurs, là où la science verrait dans la volonté de ne pas naître une absurdité et une contre-vérité scientifique, l'imaginaire, lui, peut se permettre un tel scénario pour traiter d'une réalité plus symbolique, celle de l'individuation. Finalement, en accord avec Georges Jean, il ne s'agit pas « d'opposer à un scientisme froidement rationaliste un onirisme délirant, mais au contraire de rechercher l'équilibre créateur de l'être<sup>3</sup> ».

Or, l'individuation au niveau individuel ou l'individuation d'un peuple passent par une mise à distance et une forme de triangulation. Autrement dit, l'individu doit se sortir de la fusion et la société d'une pensée unique et rigide en s'appuyant sur un troisième terme apte à prendre en compte les diverses réalités parfois antagonistes. Les ateliers à visée philosophique doivent suivre cet objectif : représenter un espace tiers où c'est le langage qui prime pour dépasser l'égoïsme de l'enfant ou, au contraire, une forme d'universalisme où l'individu ne peut trouver sa place (si ce que je suis, tout le monde l'est, alors je ne suis rien). Que nous apprend *Bébé*<sup>4</sup> quant à cette possibilité de dépasser cette ambivalence ?

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Voir à ce propos, l'analyse de *Jojo la Mache* (Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue) et *Boubou et grand-père* (Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman)

<sup>3</sup> Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Casterman p. 15

<sup>4</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

## **Fusion et pensée unique contre individuation**

Bébé ne veut pas sortir et il a une bonne raison à chaque fois : sa sœur l’effraie bien trop alors qu’il se sent en sécurité là où il est, il n’a que faire de l’argent de son frère puisqu’il n’en a pas besoin dans le ventre de sa mère, il n’est pas tenté par les pâtisseries de sa grand-mère puisqu’il ne manque de rien et, enfin, il ne voit aucun intérêt à faire un tour de voiture avec son grand-père car sa mère le promène déjà partout. La beauté des fleurs n’auront pas plus d’impact sur sa décision de ne pas naître. Ses raisons sont recevables dans chaque cas. C’est pourquoi les membres de la famille sont désespérés : comment faire sortir ce petit ? Ce sera finalement l’arrivée du père qui déclenchera l’accouchement de sa femme. Il embrasse chaque membre de la famille mais bébé ne sent rien. Le petit exige de sentir le baiser de son père mais rien n’y fait : « Eh oui, dit papa, pas encore. Attends d’être dehors. J’arrive ! hurla bébé<sup>1</sup> ». De la sorte, *Bébé*<sup>2</sup> interroge ce qui est à même de rendre le choix de grandir acceptable. Il est porteur de la tension qui existe entre l’avoir et l’être. Finalement, il questionne les sentiments humains dans ce qu’ils dépassent toute matérialité. Il est en ce sens encore dans la dichotomie entre science et imaginaire, progrès technique et humanisme bref, dans les grands choix que les sociétés ont à faire pour leur avenir collectif et les individus.

Tout d’abord, il faut rappeler que le bébé de la première partie de l’œuvre ne veut pas grandir. Il souhaite rester dans le ventre de sa mère où il ne manque de rien. Arrive ensuite un moment où son désir se fait jour : il continue à s’obstiner mais, parallèlement, s’oppose à sa mère ce qui est une première manière de prendre de la distance donc de naître à soi. Viennent ensuite les solutions apportées par les membres de sa famille : aucune ne sont acceptables pour lui. Encore une fois, bébé met de la distance entre lui et les siens. Ils commencent donc à se les représenter, c’est-à-dire à les envisager comme étant différents de lui. Or, comme le précise Simone de Beauvoir, se représenter les choses, c’est se rendre compte qu’on est

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.* p. 21

<sup>2</sup> *Ibid.*



condamné à rester à distance d'elles mais aussi qu'il n'y a aucune raison de le regretter connaissant la capacité à jouir de la représentation :

« Par son arrachement au monde, l'homme se rend présent au monde et se rend le monde présent<sup>1</sup> ».

Or, bébé trouve la hardiesse de faire face à cet arrachement tout en reconnaissant la possibilité de se satisfaire d'une représentation d'autrui plutôt qu'autrui grâce à un baiser de son père. Pontalis rappelle :

« Qu'on songe seulement au complexe d'Œdipe tel qu'il fut d'abord énoncé : le père interdit à l'enfant la possession de la mère qui lui revient à lui de droit. Et c'est cette dimension de l'interdit qui engage l'enfant dans la voie de son propre accomplissement<sup>2</sup> ».

Ainsi, c'est aussi le rôle du père qui est discuté en filigrane des pages de *Bébé*<sup>3</sup>. Ce père, ou plutôt ce qu'il représente, vient anéantir la fusion de son enfant avec sa mère. L'enfant n'a plus d'autres choix que de s'engager dans le désir et trouver peines et joies tout en respectant les codes et interdits de l'humanité. Cependant, la société actuelle maltraite quelque peu la fonction paternelle et se développent de nouveaux paradigmes. Une certaine mise à distance moderne, réelle, imaginaire et symbolique du père et de sa fonction vient contredire le « passéisme » de *Bébé*<sup>4</sup> dans lequel les individus paient encore avec des francs, la famille présentée regroupe sous le même toit trois générations et « ose » affirmer qu'un père est nécessaire pour le bon développement de ses enfants tout ceci dans une collection d'illustrations en noir et blanc. Et pourtant, *Bébé*<sup>5</sup> est plus contemporain qu'il n'y paraît : le père n'est pas un tyran castrateur qui pourrait facilement se rapprocher du *discours du maître* mais, au contraire, il est un père affectueux et parvient à résoudre le conflit non pas par pure autorité tyrannique mais simple bienveillance. En ce sens, l'œuvre épouse le changement de paradigme actuel. Il ne sombre cependant pas non plus dans un matérialisme qui n'éclairerait pas plus la situation. A quoi bon posséder (de l'argent, des gâteaux, une voiture...) si l'on n'est pas aimé des siens ?

Ainsi, si le langage signe l'entrée des individus dans l'univers symbolique et étant entendu que le symbole langagier fait vivre un *objet* (au sens psychanalytique) absent, alors le

---

<sup>1</sup> Beauvoir, S. (de). (1974). *Pour une morale de l'ambiguïté*. (1<sup>ère</sup> éd. 1947). Paris : Gallimard pp. 16-17

<sup>2</sup> Dolto, F. *Les chemins de l'éducation*. *Op. cit.* p. 37

<sup>3</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

langage fait lui aussi vivre l'absence. Or l'absence est source d'angoisse et peut facilement remplacer les mots pour la dire par de l'indicible. Et comme le psychisme exècre le vide, il remplacera les mots aptes à engager la pensée par des pulsions primaires violentes parfois, empêchant de se poser les bonnes questions toujours. Parallèlement, le langage n'est pas tout-puissant car il n'est pas la chose qu'il fait vivre néanmoins à travers lui. Il n'est qu'un représentant. Cette déception fondamentale que rien ni personne ne peut entièrement combler est parfois difficile à accepter pour l'individu comme pour les sociétés. Il peut ainsi être tentant de croire que l'on détient la vérité à travers un seul point de vue (car en considérer deux ou plus serait déjà admettre qu'elle n'existe pas) et ainsi dédaigner les autres qui pensent différemment. Notre époque semble justement ne pas chercher la pensée et la réflexion à partir d'idées plurielles mais bien au contraire, à considérer des collections d'idées sans lien entre elles. Le vide interstitiel entre ces « familles » d'idées laisse alors place à l'individualisme ou au rejet d'autrui qui ne pense pas comme soi. Dans l'ouvrage étudié, le discours scientifique et l'imagination coexistent et amènent une tension fructueuse pour l'émergence de la pensée.

Justement, les ateliers à visée philosophique représentent un espace-temps où les idées peuvent être énoncées, débattues. De plus, ils sont menés collectivement et se déroulent selon des règles strictes de respect de la parole d'autrui. Ils sont donc à même de faire prendre conscience des points communs (à toute l'humanité) et des différences sans se sentir en danger par rapport à l'autre qui ne pense pas de la même manière. Plus encore, ils sont un levier permettant de comprendre que c'est la différence de points de vue qui fait avancer le débat et enrichit la pensée.

## **Conclusion**

Une société qui négligerait un discours au profit d'un autre surinvesti ferait l'erreur de voir le second réapparaître sous des formes peu souhaitables. Il s'agit de son *ombre*. De plus, en se privant d'un espace tiers pour provoquer une saine remise en cause de sa vision dominante du monde, elle risquerait de se scléroser et de subir violemment toute forme de changement sans pouvoir s'adapter. *Bébé*<sup>1</sup> traite de ce rapport au monde aussi bien individuel que collectif et qui veut qu'un tiers (le langage donc le Père pour le bébé, le langage étant comme l'instance paternelle, porteuse de règles et vectrice de lois, la prise en compte d'un

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. *Op. cit.*

discours imaginaire pour la société) vienne permettre l'individuation. En effet, grâce à ce tiers, l'enfant pourra entrer dans le désir et naître à lui-même et la société sera à même de faire des choix en prenant en compte des réalités relevant de plusieurs registres, la protégeant ainsi de l'émergence de violences dues à la non-reconnaissance et au rejet de l'altérité, prenant ainsi le chemin souhaité par Martha Nussbaum dans le domaine de l'éducation, d'un retour aux humanités<sup>1</sup>.

Concernant le jeune élève scolaire, cette histoire peut enrichir son *rapport au savoir*<sup>2</sup> : car apprendre n'échappe pas à cette dynamique et lorsqu'une représentation du monde devient erronée et n'est plus apte à expliquer le monde, alors il ne faut pas la remplacer mais prendre appui sur elle tout en la dépassant dans un mouvement d'intégration. Cela peut être anxiogène car il faut d'abord admettre que l'on ne sait pas (ou que l'on ne sait plus) pour ensuite s'engager dans un effort tout aussi difficile afin de s'approprier le nouveau paradigme qui remplacera le précédent. Néanmoins, le plaisir qu'offriront les nouvelles possibilités pour mieux comprendre le monde fera vite oublier les durs efforts fournis.

L'atelier à visée philosophique représente une organisation intégrative dans le sens où elle part du monde proche des élèves pour ensuite mener vers le concept. Elle ne cherche pas à émettre un jugement de valeur qui pourrait sous-entendre que le concept vaut mieux que l'égoïsme mais s'attache au fait que l'apprentissage est ainsi fait : de proche en proche, il délaisse des parts de soi qui permettent peu à peu à la pensée de devenir autonome.

### **Préparation des séances en classe**

#### Bébé<sup>3</sup> :

- Au début, la maman et son bébé sont-ils heureux ? Bébé parle-t-il ?
- Comment réagit bébé quand sa mère lui dit de sortir ? Parle-t-il à ce moment ? Que dit-il ?
- Pourquoi bébé ne veut-il pas naître ?
- Pourquoi la maman pleure-t-elle ?
- Qui essaye de le faire sortir et comment s'y prennent-ils ?
- Comment le papa arrive-t-il à décider le bébé ?

Portée philosophique : Est-ce que ça peut faire peur de grandir ? Pourquoi ?

---

<sup>1</sup> Nussbaum, M. *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle ?*

<sup>2</sup> Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos, titre

<sup>3</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

## Conclusion partielle

Naître est un verbe polysémique qui recèle une complexité difficilement maîtrisable. Il est d'abord un mot qui rend compte de cet évènement réel et biologique durant lequel le corps maternel expulse son enfant de son ventre qui naît alors à sa condition de mammifère aérien, disposant d'un corps biologique très largement surveillé et choyé dès les premiers jours. Naître, c'est aussi naître dans le registre symbolique en étant nommé. Les parents qui choisissent un prénom pour leur enfant et lui transmettent leur nom de famille l'inscrivent à la fois dans une lignée générationnelle mais aussi dans une unicité qui lui permettra d'avoir la possibilité de s'individualiser et de s'autonomiser.

De ce dernier point de vue, c'est aussi naître à soi et à son statut de sujet désirant, incomplet par nature mais ayant la possibilité, grâce au langage, d'interroger le monde et de le comprendre tout en entrant en relation avec autrui. Cela est le projet de toute une vie et amène naturellement à poser la question : qu'est-ce que grandir ?

## 2) Grandir

L'être humain n'est pas seulement un être ayant une réalité biologique. Il est aussi un individu capable d'imaginer et d'avoir accès à un monde symbolique. Ces trois dimensions complexifient grandement la compréhension de soi et du monde mais, dans un même temps, amènent une richesse jubilatoire à qui fait l'effort d'essayer de comprendre. Grandir relève donc de cette capacité à faire cohabiter ces instances qui n'ont que peu à voir entre elles en faisant le pari que, de cette triple compréhension, émergera le recul nécessaire à une vie responsable, joyeuse et éclairée.

Or, pour l'enfant, la première confrontation du réel, de l'imaginaire et du symbolique sera incarnée par les premiers êtres tutélaires auxquels il aura à faire, ses parents. En effet, les parents ont une réalité propre. On peut les décrire, les mesurer, les peser, les sentir, les voir... L'enfant pourra éventuellement appréhender leur force physique. De plus, les parents représentent le support du besoin d'idéalisation de leur enfant pour grandir et deviennent ainsi des parents imaginaires. Enfin, d'un point de vue plus global, les parents ont de tous temps véhiculé des symboles, d'autant plus visibles qu'ils sont remis en cause, ce qui est le cas actuellement.

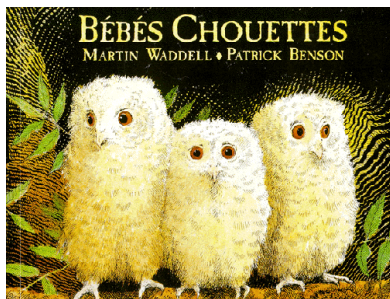
Or, grandir et devenir responsable et autonome, c'est prendre appui sur des repères solides tout en ayant la possibilité, quand cela devient possible, de remettre en question sainement ces piliers. Si les repères deviennent trop mouvants ou, au contraire trop contraignants, l'individu ne peut plus faire face à l'angoisse qui le submerge alors. Car grandir, c'est intrinsèquement se confronter à l'angoisse qui n'est jamais très loin. En effet, le processus d'autonomisation et de différenciation vis-à-vis de ses propres parents entraîne la question de la séparation qui peut être angoissante. D'ailleurs, cette capacité à se séparer de l'autre doit également animer les parents qui, s'ils ne laissent pas leur enfant grandir, peuvent le bloquer de façon importante. De la capacité à faire face ou non à l'émergence de l'angoisse en développant des mécanismes de défense naîtra la possibilité plus ou moins importante de l'enfant à grandir sereinement, grandir étant ici entendu comme un mécanisme psychique.

Si les mécanismes de défense sont suffisamment efficaces, alors l'individu ne risquera pas de se laisser submerger et pourra envisager des échanges entre son monde interne et le monde extérieur. Il pourra ainsi entrer en relation avec autrui par le biais du langage. Or,

entrer en relation avec un autre suppose de revivre à chaque fois la perte fondamentale du début de la vie. C'est aussi trouver un subtil mécanisme d'abandon de soi et de prise en compte de la subjectivité d'autrui. C'est finalement trouver un compromis entre la régression et l'évolution.

Les œuvres suivantes s'attachent justement à traiter de ces questions.

## Vrrr...<sup>1</sup> de Christian Bruel et Nicole Claveloux et *Bébés chouettes*<sup>2</sup> de Martin Waddell et Patrick Benson :



### Introduction

Le petit être humain, en se développant va être confronté à des angoisses qui lui feront craindre la solitude, la perte de son identité, la mort physique et/ou psychique. Plus tard, bien que refoulées dans le meilleur des cas, ces angoisses continueront de guetter et parfois même se révéleront. Qu'est-ce que l'angoisse ? La psychanalyse apprend qu'il faut la considérer comme une incapacité à traiter psychiquement une pulsion ou, autrement dit, à la transformer en un matériel pensable et dicible. C'est la définition qu'en a d'abord donné Freud dans sa première théorie de l'angoisse où celle-ci est donc considérée comme résultat<sup>3</sup>. Le bébé dans les premiers temps de sa vie n'est, selon cette définition, que pure angoisse, son appareil psychique immature ne permettant pas une médiation suffisante entre les excitations anarchiques et son moi. C'est finalement les adultes lui prodiguant des soins qui vont, à travers le langage, lui *prêter* leur propre appareil psychique pour nommer l'innommable. Petit à petit, cette fonction sera introjectée par le jeune individu qui deviendra alors capable de traiter avec ses pulsions déroutantes<sup>4</sup>.

On comprendra, grâce à *Vrrr...*<sup>5</sup> que si l'adulte possède encore une part d'indicible en lui, alors, il ne pourra que la transmettre à son petit dans une sorte de généalogie psychique. *Bébés chouettes*<sup>6</sup> montre quant à lui les différentes formes que peut prendre l'angoisse

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

<sup>3</sup> A ce propos, on pourra se référer à : Freud, S. (1980). *Au-delà du principe de plaisir*. (1<sup>ère</sup> éd. 1920) Paris : PUF pp. 34-56

<sup>4</sup> Nous retrouvons ici ce que Boimare avance lorsqu'il décrit la peur d'apprendre : l'inexistence d'un espace imaginaire et symbolique qui viendrait se dresser entre l'individu et sa pulsion pour rendre cette dernière acceptable et avec laquelle il serait alors possible de traiter.

<sup>5</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... op. cit.*

<sup>6</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes. Op. cit.*

d'abandon par la mère en fonction de l'âge. Les trois jeunes chouettes, à des âges différents, réagissent selon diverses formes au départ de la mère et leur solitude. Ils donnent une indication sur l'aspect développemental de la maîtrise de l'angoisse et insistent sur le deuxième aspect de l'angoisse en tant que défense du moi.

En effet, Freud, dans sa deuxième théorie de l'angoisse a introduit le terme de signal d'angoisse pour désigner

« Un dispositif mis en action par le moi, devant une situation de danger, de façon à éviter d'être débordé par l'afflux des excitations. Le signal d'angoisse reproduit sous une forme atténuée la réaction d'angoisse vécue primitivement dans une situation traumatique, ce qui permet de déclencher des opérations de défense<sup>1</sup> ».

L'angoisse est alors considérée comme processus élaboré visant à atténuer l'angoisse originelle beaucoup plus virulente. Cela questionne le rapport entre un psychisme apte à se défendre et un autre plus fragile. Ainsi, la plus jeune des chouettes dans *Bébés chouettes*<sup>2</sup> ne parvient-elle que difficilement à s'accommoder du départ de sa mère, tandis que la plus âgée engage face à l'angoisse un mécanisme de pensée qui permet de mettre à distance l'angoisse, l'enjeu étant de lier l'angoisse à des images (nommées *objets* par la psychanalyse) et ainsi à en atténuer les effets. C'est un peu comme transformer l'angoisse où l'énergie est libre et anarchique en peur où elle demeure cette fois-ci liée à un objet. Or cette capacité dépend en grande partie de la manière dont les adultes tutélaires ont permis cette capacité de faire du lien et de faire émerger la pensée. Il s'agira ainsi de voir, grâce à *Vrrr...*<sup>3</sup> comment ce passage peut se faire. Cela intéressera grandement notre problématique dans le sens où nous pensons que les ateliers à visée philosophique doivent permettre de restaurer la capacité imageante des élèves c'est-à-dire de donner forme à l'indicible pour le rendre pensable.

Ainsi, le psychisme et l'adaptation du sujet au monde extérieur dépendent-ils largement de cette capacité à lier les pulsions à des objets sous peine de voir émerger l'angoisse. Or, les parents ne sont pas les seuls à pouvoir faire émerger ou non cette capacité. En effet, le collectif à travers la société joue un grand rôle. C'est ainsi par exemple que pour parer l'angoisse du néant liée à la mort, les sociétés ont inventé des rites permettant d'en atténuer les effets<sup>4</sup>. Ce sont en somme des voies prétracées pour la pulsion qui n'a plus qu'à

---

<sup>1</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 447

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes*. Op. cit.

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* op. cit.

<sup>4</sup> Voir à ce propos les analyses de *Jojo la Mache* (Op. cit.) et *Boubou et grand-père* (Op. cit.)



se laisser fixer. L'angoisse de la mort, paralysante, devient peur devant la mort maîtrisable, pensable et dicible. Et pourtant, on observe un délitement de ces voies prétracées par le collectif et l'individu seul doit alors trouver ces voies par lui-même. Cela n'est pas sans poser problème car cette recherche impliquant une certaine liminarité peut mener l'individu aux abords de la folie voire de la mort physique. Il s'agira alors de proposer une lecture hypothétique de *Vrrr...*<sup>1</sup> et *Bébés chouettes*<sup>2</sup> selon les hypothèses : « et si la mère n'était jamais partie dans *Bébés chouettes*<sup>3</sup> ? » et « Et s'il n'y avait pas eu de père dans *Vrrr...*<sup>4</sup> ? ». Car en effet, le délitement des voies de sublimation offertes par le collectif s'accompagne d'une perte de prestige des instances parentales. La littérature de jeunesse abordée dans des ateliers à visée philosophique permettrait-elle de proposer cet espace intermédiaire pour *frôler* la liminarité et trouver des voies de fixation ? Il faudra aussi poser cette question.

## L'angoisse

L'enfant qui vient de naître est traversé de toute part par des excitations et stimulations qu'il ne peut penser car il n'est pas unifié, n'a pas conscience de son corps ni de ses limites. Et déjà, dès la naissance, l'enfant se voit confronté à l'angoisse car il vient de perdre ce qui le faisait vivre jusque là. Souvent, ce moment s'accompagne d'un cri, signe de son entrée dans la vie terrestre où il devra respirer et donc déjà comprendre physiquement l'importance des échanges entre dedans et dehors si l'on se rappelle des dires de Tobie Nathan<sup>5</sup>. Par ce cri, l'enfant s'exprime pour la première fois quand les stimulations angoissantes sont trop intenses. Et parallèlement, c'est aussi le moment de la rencontre avec sa mère et celui où il reçoit son nom. Comme le rappelle Bernard This, à la naissance :

« [...] l'enfant reçoit son prénom et son nom, nomination qui lui donne ses limites symboliques. Nommer quelqu'un, c'est l'abriter sous un nom. La voix qui appelle et nomme délivre l'enfant d'un corps-objet, donné à voir, mesurer, peser, examiner, corps biologique de la science<sup>6</sup> ».

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... op. cit.*

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes. Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... op. cit.*

<sup>5</sup> Voir à ce propos les dires de Tobie Nathan concernant la structuration du sujet individuel et culturel qui doit construire des couples opposés dedans/dehors pour se développer (*Traité d'ethnopsychiatrie clinique. La folie des autres. Op. cit.*)

<sup>6</sup>This, B. (2014). *Naître*. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont pp. 67-68

En somme, nommer l'enfant, c'est lui fournir une première parade contre l'angoisse en le faisant entrer dans le monde du symbole, des signifiants, qui sont ce qui représente un sujet pour un autre signifiant et le font ainsi naître en tant que sujet représenté. Et comme c'est un autre qui permet cela, on peut dire, en accord avec Gusdorf, que « Le je est un cadeau des autres<sup>1</sup> ». Cela signifie également que si l'autre ne se considère pas comme sujet représenté, alors sa capacité à faire entrer son enfant dans le monde du symbole pourra être compromise amenant à distinguer d'emblée l'accouchement (physique) de la naissance (psychique). Car là où l'accouchement amène à la naissance biologique, la naissance, elle, s'accompagne d'une certaine mort sous la forme de la perte du monde aquatique dans laquelle nous vivions *in utero*, du passage à la respiration aérienne. Cette perte sera d'ailleurs le prototype des nombreuses autres à laquelle il nous faudra faire face : la perte d'une mère fantasmatique toute-puissante et disponible sans concession, la perte de l'illusion de la toute-puissance du *moi*, la perte liée à la capacité à prendre conscience de la différence des sexes et des générations, la perte de l'environnement familial... Cela a d'ailleurs fait dire à Bernard This dans l'ouvrage déjà cité : « Nous naissons jusqu'à notre mort et nous mourons dès notre naissance<sup>2</sup> ». Et comme au départ, c'est l'adulte qui « prête » son appareil psychique à son bébé, c'est donc à lui que revient la possibilité de rencontre du jeune avec l'angoisse sous une forme dicible. En effet, la mère va mettre des mots sur des sensations innommables pour son bébé et ainsi, lui faire bénéficier de sa capacité de mettre à distance.

*Vrrr...*<sup>3</sup> met en scène des angoisses de séparation entre la mère et l'enfant. Du côté de l'enfant d'abord où l'on observe par exemple à la page 2, ce bébé pingouin regarder sa mère, inquiet. La mère quant à elle lit et ne fait pas attention à son petit. Elle se rend finalement compte de la détresse de son bébé qui la réclame et appuie sur le bouton permettant de raccourcir la corde les reliant tous les deux.



<sup>1</sup> Gusdorf, G. (1991). *Auto-bio-graphie*. Paris : Odile Jacob. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont p. 83

<sup>2</sup> Maggiori R. & Delacampagne C. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. *Op. cit.* p. 66

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *op. cit.*



Ainsi, outre cette mise en scène servant à suggérer que le bébé n'est pas encore né bien que sorti du ventre maternel, cette demande du petit envers sa mère est le signe d'une angoisse infantile, celle d'être abandonné. Le rôle maternel s'érige alors tel que décrit précédemment lorsque l'on voit cette maman pingouin embrasser son petit. Elle appose sur la détresse de son petit une cause : il voulait un câlin. Il s'agit bien d'un choix puisque la mère aurait très bien pu considérer qu'il avait faim, sommeil... Cela montre bien la possibilité qu'a cette maman de parer l'excitation de son petit en lui « prêtant » sa pensée. Le bébé, ayant compris la cause de sa détresse grâce à sa mère, repart vers son jouet, sécurisé. Il part si loin qu'aux pages 13 et 14, la mère ne le voit plus. Il est loin.



C'est alors au tour de la mère d'arborer un regard inquiet et, à la page suivante d'appuyer sur le bouton pour raccourcir la corde. Cette action montre que l'angoisse du côté de la mère représente une forme d'impossibilité pour elle d'accepter que son enfant s'éloigne trop d'elle. Il est impensable qu'elle ne le voie pas. Cet impensable indicible se répercute sur le petit qui, lorsque c'est à son tour de ne plus voir sa mère aux pages 19 et 20, s'inquiète et n'a d'autre choix que d'appuyer sur le bouton (puisque c'est la réponse donnée par sa mère lorsque la situation était inversée). On voit bien ici l'importance de l'*imago maternelle* et son caractère ambivalent : en effet, elle est à la fois un élément dans la vie du petit qui encourage son émancipation et à la fois ce qui la freine.

Dans *Bébés chouettes*<sup>1</sup>, la maman est déjà partie et il n'existe pas de bouton permettant de la ramener. Dans cette œuvre, trois chouettes se rendent compte que leur maman est partie. Cette situation, toujours angoissante car réveillant des sentiments profonds et sollicitant une mère négative, se voit appréhendée par les trois individus différemment. Et pour cause, ils n'ont pas le même âge et l'accent est ainsi mis sur l'aspect développemental de la possibilité de traiter avec l'angoisse. Dans cette partie, il s'agira de s'attarder sur les réponses face au

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes*. Op. cit.

sentiment d'abandon de Lou et éventuellement celles de Rémy, les deux plus jeunes, en ce sens qu'elles permettront un accès plus aisé à ce qu'est l'angoisse du fait de la fragilité de leur système pare-excitations. Ainsi, Lou, tout au long de l'œuvre répète inlassablement « *Je veux ma maman*<sup>1</sup> ». Ce sera sa seule réaction face à la disparition de sa mère. Cela traduit l'incapacité qu'à Lou, du fait de son jeune âge, de penser cette disparition. Elle n'est, en ce sens, pas encore née à la pensée inédite et créatrice et demeure dépendante de la pensée stéréotypée et écholalique. L'angoisse n'est ainsi pas parée, ou peu, et là où sa grande sœur Sarah vivra l'attente (tout aussi pénible pour elle) dans une réflexion parfois réconfortante, Lou, au contraire, ne dépassera pas cette parole et n'approchera donc ni réconfort, ni sentiment de sécurité. La pulsion ne se liera à aucune image rassurante et demeurera sous forme angoissante. Cette première remarque nous intéressera grandement lors de l'analyse des résultats de notre expérimentation. En effet, nous verrons que l'enjeu de notre démarche est de permettre aux enfants qui en ont besoin de dépasser une pensée égocentrique uniquement centrée sur l'ici et maintenant et empêchant une pensée élaborée (point de vue intellectuel) et pare excitations (point de vue affectif). Dans l'œuvre de Waddell et Benson, Rémy, lui, que l'on devine plus âgé que Lou mais plus jeune que Sarah, apportera des réponses témoignant tantôt d'une incapacité à lier le sentiment dérangent à une quelconque pensée, débordant ainsi le moi (« Oh, mon Dieu<sup>2</sup> ! ») tantôt des réponses s'appuyant sur la réflexion de sa sœur tout en apportant une certaine forme de nouveauté rassurante et témoignant d'une capacité naissante à envisager l'angoisse : c'est le cas par exemple quand Sarah propose l'explication que leur mère est partie chasser et que Rémy complète en disant « Pour nous apporter à manger<sup>3</sup> ! » ou encore lorsque Sarah avance l'hypothèse que la mère va rentrer et que Rémy précise : « rentrer bientôt<sup>4</sup> ! » Néanmoins, à la page 15 et alors que Sarah envisage cette fois-ci le pire en proposant que la mère se soit perdue, la réponse de Rémy est « Ou qu'un renard l'ait mangée<sup>5</sup> ! » Cette réponse qui complète à nouveau celle de sa grande sœur mais ne peut en aucun cas contrebalancer son pessimisme montre la dépendance de l'angoisse à l'appareil psychique d'autrui, ici la grande sœur. Les réponses de Sarah, elles, témoignent d'une capacité à penser l'angoisse et soulignent de la sorte l'importance de la pensée et du langage en tant qu'espaces médiateurs entre la pulsion angoissante et le moi, mais aussi, en tant

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson P. *Bébés chouettes. Op. cit.* pp. 3, 5, 9, 11, 15

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 3

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 5

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 9

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 15

qu'espaces aptes à faire vivre dans le symbole une chose absente : elle imagine des situations crédibles et inédites (donc à la fois imaginaires et prenant néanmoins en considération le réel) pour chercher à comprendre et se rassurer. Il faut garder à l'esprit que l'acte d'apprentissage recèle d'ailleurs les mêmes caractéristiques et que Sarah possède une pensée élaborée qui a dépassé une forme d'égoïsme dans lequel plongent encore Lou et Rémy dans une moindre mesure.

En outre, grâce à cette diversité dans les mécanismes incarnés par ces trois personnages, les élèves qui rencontreront cette œuvre devraient pouvoir s'identifier. Ils remarqueront les liens de dépendance que tout être doit nécessairement surmonter mais aussi les réactions diverses et variées face à l'angoisse d'abandon. Or, ces réactions ne se valent pas. Certaines témoignent de possibilités plus avancées et signent une efficacité supérieure. D'autres, au contraire, échouent et n'empêchent pas le *moi* d'être submergé par une angoisse indomptable. L'intérêt de ces œuvres réside en ceci que le groupe pourra aborder ces différences et les penser, incitant un retour sur soi tout en consolidant la compréhension de l'œuvre.

### **Les mécanismes de défense**

Ainsi, dans la deuxième *théorie de l'angoisse*<sup>1</sup> que Freud a développée, l'angoisse n'est plus uniquement considérée comme une pulsion sans but c'est-à-dire n'étant liée à aucun objet. Il a remarqué effectivement que parfois, un symptôme ressemblant à de l'angoisse pouvait apparaître pour contrer l'apparition de l'angoisse véritable. Il a nommé ce mécanisme *signal d'angoisse* et l'a apparenté à un mécanisme de défense. L'être affectif, selon la psychanalyse, est attaqué de toute part considérant les diverses blessures et pertes qu'il devra subir tout au long de son développement. Le *moi* devra alors jouer ce rôle de médiation entre ces pertes génératrices d'angoisse et une autre force consistant à créer du liant dans le but d'une adaptation. Cela nécessitera l'apparition de mécanismes de défense dont le *Vocabulaire de la psychanalyse* donne la définition suivante :

« Différents types d'opérations dans lesquelles peut se spécifier la défense. Les mécanismes prévalents sont différents selon le type d'affection envisagée, selon l'étape génétique considérée, selon le degré d'élaboration du conflit défensif etc<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> Voir à ce propos : Freud, S. (2011). *Inhibition, symptôme et angoisse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1926). Paris : PUF pp. 110-128

<sup>2</sup> Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 234

Il faut ajouter que, selon la psychanalyse, il existe une continuité entre le *normal* et le *pathologique*. Autrement dit, chaque individu, en tant qu'être seulement représenté dans le symbole ne pourra jamais qu'approcher la plénitude sans jamais l'être totalement. Il relève de la nature humaine de n'être qu'imparfaite et incomplète. Donc, la différence entre un individu *sain* et un autre névrosé ou psychotique tient en ceci que les mécanismes de défense mis en place par le premier permettent de façon acceptable de garder l'angoisse à distance en réalisant un compromis efficace entre pulsion et réalité tandis que le second n'y parvient pas.

En outre, selon la définition utilisée ci-dessus, on remarque que cette capacité à développer des mécanismes de défense dépend notamment du stade de développement considéré. On peut alors lire les suppositions des trois chouettes dans *Bébés chouettes*<sup>1</sup> comme des tentatives plus ou moins avortées de mettre l'angoisse liée à la disparition de la mère à distance, à des maturités psychiques différentes. Ainsi, comme cela a été vu, Lou n'y parvient pas et reste comme bloquée dans la crainte et l'angoisse. Elle ne réussit pas à sortir du *Je veux...* et n'amènera aucune tentative de mise à distance de sa crainte. Rémy, quant à lui, sera grandement dépendant de sa grande sœur pour se soulager. Sarah, au contraire, témoigne d'une mise en place efficace d'un mécanisme de défense. En effet, l'on pourrait dire qu'elle tente de rationaliser la disparition de sa mère. C'est ainsi qu'elle cherche à expliquer la disparition de la mère en tentant de comprendre :

« Je crois qu'elle est partie chasser<sup>2</sup>. »

« Elle va rentrer<sup>3</sup>. »

« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses<sup>4</sup>. »

Ces tentatives parviennent donc à lier l'angoisse à des images et relèvent de la sorte de l'imaginaire, cet espace intermédiaire apte à distancier un état de détresse. Cela ne veut pas dire que cet espace permet une annulation complète de l'angoisse car la réalité reste ce qu'elle est : la maman n'est plus là. D'ailleurs, à la page 14, Sarah confirme qu'elle use de ce registre de l'imaginaire tout en prenant en compte les données issues du réel :

« Imagine qu'elle se soit perdue<sup>5</sup> ».

Ainsi, l'imaginaire est-il ce registre permettant d'aborder l'angoisse à bonne distance en amoindrissant le risque de déborder le moi.

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 5

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 9

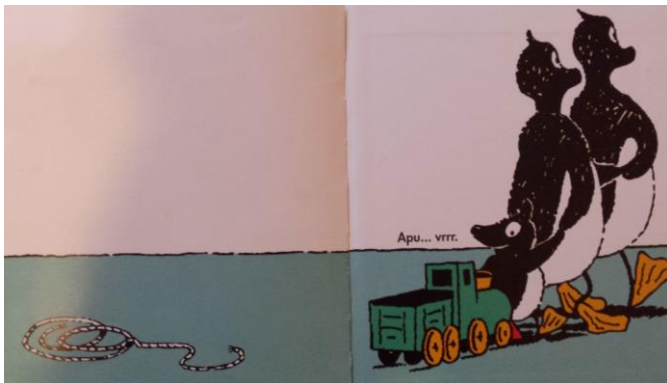
<sup>4</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>5</sup> *Ibid.* p.14

Dans *Vrrr...*<sup>1</sup>, le bébé pingouin n'a pas réellement accès, en tout cas pas de manière directement visible, à ce registre et pour cause, il *dispose* de sa mère et demeure relié à elle. L'espace entre lui et sa mère (et sa possible disparition) est réel (le cordon) et il n'existe pas encore la place pour un imaginaire qui permettra par la suite de vivre sans la nécessité de ce cordon réel afin de permettre l'autonomie du sujet.



Néanmoins, aux pages 23 et 24, on aperçoit bébé pingouin dans les bras de son père (que l'on voit pour la première fois) qui appuie sur le bouton de son père ce qui provoque le raccourcissement de la corde, cette fois-ci reliée à la mère. Ici, l'ouvrage signe l'abandon du lien exclusif (on pourrait dire fusionnel) entre la mère et son enfant et l'apparition d'un troisième personnage (le père) qui est relié à la mère. Aux pages suivantes, un *Apu... vrrr* prononcé par bébé pingouin rend dicible l'abandon de la fusion entre lui et sa mère sans risquer un débordement d'angoisse.



Ainsi, l'arrivée du tiers rend-il possible l'entrée dans le langage et, par là-même la capacité pour le jeune d'exister en dehors de la fusion. Cette entrée dans le langage joue ce rôle de mécanisme de défense du *moi* qui permet de faire vivre l'objet (ici la mère) sans sa présence réelle et ainsi, supporter son absence. Charles Melman affirmera :

« En premier lieu, il s'est agi pour Lacan de souligner ce que Freud n'a pas pu ou n'a pas osé faire, à savoir montrer combien le langage est ce qui ordonne notre rapport au monde aussi bien qu'à nous-mêmes<sup>2</sup> ».

Il est également possible de remarquer qu'une lecture se référant à la théorie jungienne amène à retrouver l'ambivalence des *imagos* parentales dans le registre imaginaire : en effet, dans *Bébés chouettes*<sup>3</sup>, durant l'absence de leur mère, les enfants luttent contre la

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

<sup>2</sup> Melman, C. (2001). In Collectif. *Quartier Lacan. Témoignages sur Jacques Lacan*. Paris : Denoël p. 106

<sup>3</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes. Op. cit.*

représentation d'une mère défaillante qui a abandonné ses petits. Néanmoins, comme toute image archétypale, cette représentation leur aura finalement permis de grandir, obligeant chacun, au stade de développement psychique où il en est, à élaborer sa pensée pour surmonter l'obstacle. Finalement, l'aspect positif de l'*imago* se confond avec l'aspect négatif.

Dans *Vrrr...*<sup>1</sup>, l'ambivalence s'observe à plusieurs reprises et sous différentes formes. Tout d'abord, c'est l'*imago* maternelle réconfortante qui est soulignée, la mère prenant soin de son petit, s'inquiétant pour lui lorsqu'il s'éloigne. Néanmoins, par là-même, elle l'empêche d'entrer dans le langage puisqu'elle ne tolère pas l'absence. Ici, une mère apparemment aimante se révèle étouffante. L'*imago* paternelle, au contraire, vient prendre le contrepied de cette fusion en représentant le tiers qui permettra au petit d'entrer dans le monde du symbole. Finalement, nous pouvons avancer que dans ces ouvrages, la complexité des premières relations humaines est mise au jour. Dans un choix d'œuvres à présenter à des élèves, cette complexité doit d'ailleurs être une priorité dans le but que tout un chacun puisse se projeter dans la fiction et en revenir enrichi pour affronter les exigences de la réalité à l'instar d'une démarche initiatique.

Mais quand ce monde change et subit de profondes mutations, cela s'accompagne de difficultés pour l'individu non pas à développer des mécanismes de défense mais à les rendre efficaces. Et étant entendu que le langage signe l'efficacité d'un mécanisme de défense et que, parallèlement il n'existe plus de nos jours et dans nos sociétés de discours admis par tous, sorte de voies prétracées pour lier l'énergie pulsionnelle angoissante à des objets reconnus par le collectif, alors l'individu d'aujourd'hui doit-il chercher par lui-même ces voies imaginaires, ce qui s'accompagne d'essais-erreurs parfois délétères. Le délitement des voies de sublimation doit donc amener à réfléchir sur le rôle que peut avoir la littérature de jeunesse à l'école en tant qu'objet culturel (issu du collectif) de langage représentant une mise à distance de questions affectivement *chaudes* pour reprendre les dires de Boimare, en somme de la littérature de jeunesse comme défense contre l'angoisse et outil générateur de savoir, les deux étant liés.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*



## Le rétablissement d'un espace liminaire

L'époque actuelle est donc caractérisée par l'impossibilité à trouver des voies prétracées que pourra suivre l'énergie pulsionnelle pour se lier à un objet et devenir ainsi perceptible et imagée donc potentiellement maniable dans l'imaginaire du sujet. Comme *Ma maman*<sup>1</sup> et *Mon papa*<sup>2</sup> d'Anthony Browne le suggèrent, cette perte de repères s'accompagne d'une perte de prestige des instances parentales, la mère devenant une servante et le père, lui aussi, un être soumis. Dans une perspective jungienne, l'on pourrait dire que les sujets peinent à avoir conscience des *forces* ambivalentes qui les constituent et constituent le monde laissant les images archétypales à un niveau inconscient ce qui provoque leur expression sous des formes archaïques angoissantes<sup>3</sup>.

Or, le *moi* pour grandir et devenir autonome, a besoin de diriger l'énergie pulsionnelle vers des objets et ce afin de diminuer son impact angoissant. Et ce ne sont pas des êtres soumis qui permettent d'attirer suffisamment la pulsion pour la fixer. Il faudra donc que le *moi* trouve d'autres voies, notamment en s'investissant lui-même comme objet d'amour. C'est le narcissisme. Il faut envisager ce mécanisme en imaginant la situation suivante : le père de bébé pingouin dans *Vrrr...*<sup>4</sup> n'arrive pas et bébé pingouin reste indéfiniment pris dans les mailles d'une relation fusionnelle et exclusive entre sa mère (qui est une partie de lui-même du fait de la fusion) et lui, ne bénéficiant pas de l'espace symbolique tiers que permet le père et qui se rattache à l'investissement du monde extérieur et la prise en compte de la Loi qui régit notre collectif, celle de se voir interdire l'investissement des pulsions envers le seul environnement familial et maternel. Privé de cet espace liminaire, bébé pingouin serait comme resté enfermé à jamais dans la dépendance de la relation physique, sans pouvoir se développer. Sans tiers, frustrant par nature puisque venant couper court au désir de rester fusionné, l'espace liminaire de la pensée créatrice et imaginaire ne peut se développer car comme l'indique Bion :

« L'étape suivante dépendra de la capacité du petit enfant de tolérer la frustration ; elle dépendra en particulier de la décision qui sera prise ou bien de fuir ou bien de la

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> C'est ce que Lévine et Dévelay ont appelé le *moi de la cave*. Nous évoquons cela dans la première partie de notre travail (*Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. *Op. cit.* p. 33)

<sup>4</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

modifier. Si la capacité de supporter la frustration est suffisante, le non-sein [c'est-à-dire les frustrations que doit endurer l'être humain et son obligation de ne plus avoir le sein, le lait et l'amour maternels] au-dedans devient une pensée et un appareil pour penser cette pensée se développe. Ceci donne naissance à la situation décrite par Freud dans ses formulations sur les deux principes du fonctionnement psychique dans laquelle la domination du *principe de réalité* entraîne simultanément le développement d'une capacité de penser qui permet de combler le vide de la frustration entre le moment où un désir se fait sentir et le moment où l'action propre à satisfaire ce désir aboutit à cette satisfaction. La capacité de tolérer la frustration permet ainsi à la psyché de développer une pensée comme moyen de rendre encore plus tolérable la frustration<sup>1</sup> ».

Or, l'obstacle de l'époque actuelle se caractérise par une difficulté croissante à supporter la frustration. Le corollaire de cette difficulté est donc la non-émergence de la pensée. *Bébé Chouettes*<sup>2</sup> montre bien que la pensée de Sarah (et celles, en devenir de Lou et Rémy) démarre de cette frustration correspondant à la disparition de sa mère. Si la mère n'était pas partie, jamais cette pensée n'aurait vu le jour et donc jamais ne se serait manifestée pour Sarah la joie d'avoir trouvé son autonomie et sa maîtrise dans sa capacité de penser comme le montre cette parole, une fois la mère de retour :

« *Je le savais*<sup>3</sup> ». [que maman rentrerait]

Sarah, grâce à cette frustration (qui heureusement n'a pas perduré au-delà du supportable, la réalité étant parfois trop frustrante pour pouvoir la supporter par simple pensée immédiate) a développé une pensée apte à imaginer l'absence et à la rendre supportable. C'est le langage qui lui a permis cela. Bébé pingouin, lui, a réussi à entrer dans le langage grâce à son père. Or, si notre modernité peine à supporter la frustration et à reconnaître un espace tiers tout en nous arrachant à l'illusion de pouvoir rester enfants à vie, quels sont les risques pour l'élève à l'école ?

Comme le souligne Boimare<sup>4</sup>, le risque est de voir des enfants empêchés de penser. En effet, l'élève qui n'aurait pas été suffisamment frustré ou, au contraire, frustré d'une manière sadique, se verrait dans l'incapacité d'apprendre, l'apprentissage étant ce moment liminaire

---

<sup>1</sup> Bion, W. R. (1983). *Une théorie de l'activité de pensée*. Paris : PUF p. 127

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 23

<sup>4</sup> Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. *Op. cit.*, idée générale

entre un état où il faut admettre que l'on ne sait pas correspondant à une conception actuelle du monde qui n'est plus valide et un autre état de remplacement de cette conception par une autre plus élaborée. Le passage entre ces deux conceptions représente un temps de suspension qui renvoie l'élève à ses manques primordiaux générateurs d'angoisses. Et comme l'on n'apprend plus dans l'espoir de se hisser verticalement pour chercher à égaler un jour son père où sa mère, la pulsion se voit obligée d'errer dans une angoisse profonde. Le *moi* qui ne peut laisser un état pareil en rester là, développe des mécanismes anti-pensée (agitation, apathie, violence verbale, physique) le protégeant ainsi d'un quelconque débordement.

La littérature de jeunesse interrogée collectivement dans des ateliers à visée philosophique peut représenter une fixation des pulsions acceptable sans risquer un débordement : en effet, les œuvres mettent en scène des histoires fictives parfois sans s'inscrire dans un temps et un espace définis. De plus, elles abordent des questions porteuses d'affects plus ou moins agréables. Ainsi, ces affects ne risquent pas de déborder le *moi* du lecteur car il pourra s'identifier à bonne distance, dans cet espace fictif et imaginaire et traiter avec la question délicate dans le monde imaginaire comme le fait Sarah.

De plus, la tension contenue dans les œuvres implique différents niveaux de lecture qui servent la notion de mécanismes de défense dont il faut rappeler la mouvance en fonction des individus et de la maturité affective. Ainsi, dans *Bébés Chouettes*<sup>1</sup>, le lecteur pourra s'identifier à Lou s'il est dans sa problématique ou à Sarah voire Rémy. Ainsi, à travers ces œuvres, les fictions proposent des fixations à la pulsion. Elles sont donc apaisantes par définition. Et si l'on fait suite à la lecture en proposant un atelier de réflexion collective et philosophique, cet apaisement devrait se retrouver dans la capacité à se diriger vers le concept témoignant d'un apprentissage. L'enfant n'est plus entièrement pris dans la virulence de la pulsion déliée (puisque celle-ci a trouvé des objets auxquels se lier dans l'œuvre) et devient disponible et sécurisé pour s'engager dans le processus d'apprentissage.

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

## Conclusion

L'angoisse a existé de tous temps mais les hommes, collectivement, ont proposé des voies de fixation pour la pulsion libre qui en était la cause. Ces propositions collectives pour aider les individus et donner sens à la vie se sont quelque peu dissoutes de nos jours. Comme cela est abordé dans les analyses de *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> et *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>, cette mutation peut se lire sur un versant optimiste. En effet, les voies proposées jadis ne se remettaient pas en question, il était de la sorte difficile d'accéder à la signification du message transmis. Aujourd'hui, au contraire, tout peut se remettre en cause et chaque signification peut être étudiée. Néanmoins, cette mutation provoque aussi des conséquences fâcheuses car elle oublie la nécessité humaine d'être guidée (sans être soumise) et l'origine de la pensée émanant d'un minimum de frustration.

La littérature de jeunesse, objet culturel par excellence est apte à proposer des voies de sublimation aux pulsions en les fixant dans un espace imaginaire et les rendant ainsi aptes à traiter avec des questions parfois délicates. Ce rétablissement de la fonction imageante serait nécessaire pour entrer dans les apprentissages.

## Préparation pour les séances en classe

Vrrr...<sup>3</sup>:

Qu'y a-t-il entre le bébé et sa maman ? Comment cela fonctionne-t-il ?

D'après vous, est-ce facile d'être relié toujours à quelqu'un ?

Au début, que veut le bébé ? Et ensuite ?

Que fait la maman quand son bébé est trop loin ?

Que fait le bébé quand sa maman est trop loin ?

Finalement, qui arrive ?

Que se passe-t-il concernant le vrrr ?

Que se serait-il passé si le père n'était pas arrivé ?

Portée philosophique : ça veut dire quoi grandir ? Est-ce que ça peut faire peur de grandir ?

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

Bébés chouettes<sup>1</sup> :

Que se passe-t-il un matin ?

Comment réagissent les bébés chouettes ? Est-ce qu'ils réagissent tous pareil ?

Qui a le plus peur d'après vous ? Comment le savez-vous ?

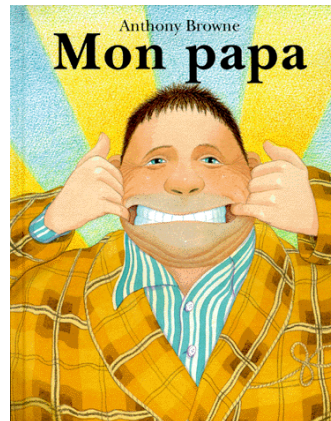
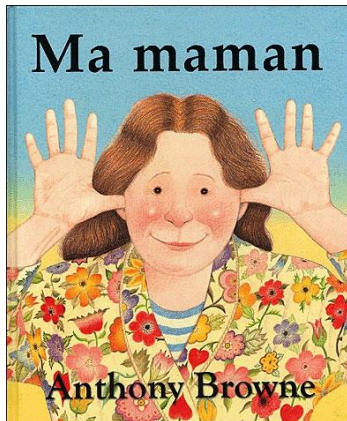
Que se passe-t-il finalement ?

Portée philosophique : qu'est-ce qui fait très peur dans la vie ? Comment peut-on réagir quand on a peur ?

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

## Ma maman<sup>1</sup> et Mon papa<sup>2</sup> d'Anthony Browne :



### Introduction :

Le bébé, au début de son existence est totalement dépendant de son entourage et notamment de sa mère qui lui dispense les soins vitaux comme la tétée ou permet le développement du sentiment de sécurité. Selon Rubin, la mère est pour lui « [...] la divinité tutélaire, celle qui l'aime, qui le protège de tous les dangers et dont la puissance le met à l'abri des malheurs<sup>3</sup> ». Cependant la réalité va obliger l'enfant à reconsidérer cette image idéalisée de sa mère toute-puissance et infiniment disponible. Cela dit, l'être humain, doué de psychisme et dans le but de rendre plus supportables les frustrations externes, développe ce que Rubin nomme des « équivalents-sein<sup>4</sup> » ou « équivalents-tétine<sup>5</sup> » qui permettent de croire que la mère est toujours présente même en son absence. Vient alors le moment où l'enfant se tourne vers son père qui devient son modèle et qu'il dote d'un extraordinaire pouvoir. C'est la période du complexe d'Œdipe. Il est à noter cependant une différence entre les filles et les garçons : en effet, durant cette période, le garçon veut posséder sa mère pour lui tout seul. Son père représente un obstacle à éliminer. Le jeune garçon, pris entre ce désir de meurtre et la culpabilité engendrée par lui, pourra sortir du conflit à condition que le père, symboliquement, lui ait intimé le message suivant : « Je t'interdis de rester fusionné avec ta mère, mais les autres femmes, plus tard, te seront permises », ce qui engendrera pour l'enfant la possibilité d'entrer dans la période dite de la latence, tournée vers l'extérieur et les autres<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs

<sup>2</sup> Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs

<sup>3</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. *Op. cit.* p. 7

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 85

<sup>5</sup> *Loc. Cit.*

<sup>6</sup> Les enfants de CP qui intéressent notre propos sont censés entrer dans une telle période propice aux apprentissages fondamentaux.

Finalement, le père symbolique est garant de la loi fondamentale qui interdit à tout enfant de se marier avec ses parents (interdit de l'inceste). Il est aussi garant de la morale car, par son message, il engendre la distinction entre le permis et l'interdit. La jeune fille, elle, commence par idolâtrer sa mère lorsqu'elle est bébé puis se tourne vers son père duquel elle attend qu'il lui fasse un enfant, la mère représentant alors un obstacle à éliminer. Le message devant être prodigué par le père est le même que pour le garçon : « Tu ne peux te marier avec moi et je ne peux te donner un enfant. Il faudra que tu trouves un homme quand tu seras adulte ». La latence peut alors débiter : c'est le moment où d'autres intérêts viennent occuper l'esprit des enfants. Ils se socialisent horizontalement auprès de leurs pairs. Ils se détachent peu à peu de leurs parents et une grande partie de leurs affects vont s'investir dans le groupe.

Finalement, en résumé de cette ébauche du développement affectif de l'enfant, on peut noter que, pour se développer, l'enfant prend appui sur des *imago*s maternelle et paternelle. L'*imago* est, selon le *Vocabulaire de la psychanalyse* :

« Un prototype inconscient de personnages qui oriente électivement la façon dont le sujet appréhende autrui ; il est élaboré à partir des premières relations intersubjectives réelles et fantasmatiques avec l'entourage familial<sup>1</sup> ».

Ainsi, le petit d'homme pour se construire, fait appel à divers registres : la réalité (il possède des parents qui ont une apparence, une odeur, une « texture »...) et l'imaginaire (la mère peut être vécue par l'enfant à la fois comme toute-puissante et bienveillante lorsqu'elle comble les besoins de son enfant mais à la fois destructrice et persécutrice quand elle tarde à venir). L'imaginaire prend donc appui sur le réel mais en reste tout de même largement indépendant. Enfin, les pères et les mères ont de tous temps véhiculé des symboles forts se voyant bénéficier de supposés pouvoirs provenant de strates supérieures. Ainsi, l'autorité paternelle allait-elle dans la même lignée que celle du roi ou de Dieu. Il n'est pas si loin le temps de la *puissance paternelle*. La bienfaisance de la mère prenait appui sur des icônes religieux comme la vierge ou, plus anciennement, les divinités grecques dont Héra représente la tendance nourricière inépuisable ou enfin de la Terre-Mère.

Néanmoins, on assiste de nos jours à une crise de ces repères véhiculés par les parents symboliques et ayant des répercussions réelles et imaginaires. L'enfant, pour se construire a tendance à délaissier la verticalité au profit de l'horizontalité. Les identifications aux parents, verticales, laisseraient la place aux identifications aux pairs, horizontales. Rubin avance même

---

<sup>1</sup> Laplanche, J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 196

l'idée que les *imagos* maternelle et paternelle véhiculées par la société suivent une évolution parallèle au développement affectif de l'enfant. Ainsi, la première période du développement de l'enfant correspondant à une adoration de sa mère correspondrait aux sociétés humaines du

« [...] début du Khamien, environ – 10 000 à – 8 500 avant notre ère, c'est-à-dire à la période, révélée par les fouilles de Syro-Palestine notamment, où l'on découvre les premières maisons de forme ronde ainsi que les statuettes féminines que les préhistoriens désignent volontiers comme étant des Déesse-mères<sup>1</sup> ».

La deuxième phase de relation d'Objet de l'enfant au père correspondrait au passage de la Déesse-mère au Dieu masculin de la Bible. Elle avance finalement la thèse que

« [...] nous sommes maintenant engagés dans une troisième mutation qui va nous faire abandonner la civilisation verticale qui a été la nôtre depuis une dizaine de milliers d'années pour nous conduire vers une civilisation désormais horizontale<sup>2</sup> », correspondant au stade de la latence dans le développement de l'enfant.

*Ma maman*<sup>3</sup> et *Mon papa*<sup>4</sup> témoignent de ces changements à différents niveaux. Il s'agira dans un premier temps d'étudier ces ouvrages sous l'angle de la réalité. En effet, le narrateur de ces œuvres a un rapport à des parents réels et cette réalité est perceptible à différents niveaux. Cette relation au réel concernera les enfants qui pourront trouver familières certaines situations. Il s'agira ensuite de cerner les parents imaginaires de cet enfant tout en gardant à l'esprit que l'imaginaire prend appui sur la réalité pour une grande part, l'autre part pouvant provenir de symboles véhiculés dans la culture et la société. Justement, il faudra pour terminer voir en quoi ces symboles influent sur les *imagos* et quels défis devront relever les enfants des sociétés modernes en plein bouleversement.

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. *Op. cit.* p. 13

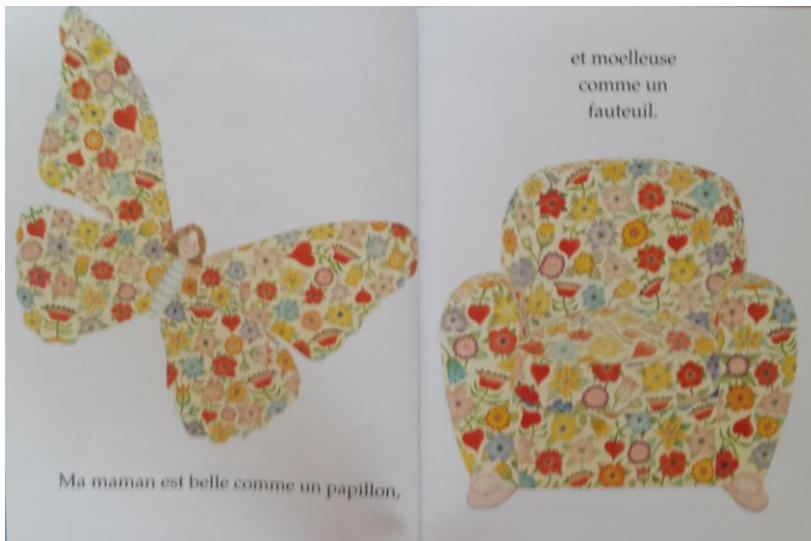
<sup>2</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>3</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> *Id.* *Mon papa*. *Op. cit.*



## Des parents réels



Tout d'abord, il s'agit de voir comment la réalité d'une maman humaine, femme devant gérer un quotidien aux multiples facettes, fait surface dans l'œuvre. A la première lecture de cet ouvrage, l'on remarque le décalage entre cette maman en robe de chambre et en chaussons et toutes ses compétences et

attributs présumés par le narrateur. En effet, au fil des pages, les motifs fleuris de sa robe de chambre sont présents dans les illustrations sous différentes formes (les ailes lorsqu'elle est un papillon<sup>1</sup>, le revêtement du fauteuil lorsque le narrateur vante son moelleux<sup>2</sup>, sa cravate lorsqu'elle est un patron<sup>3</sup> etc.). Les chaussons sont également présents sur dix illustrations. D'emblée, la réalité est donc inscrite dans les préoccupations de l'œuvre, la robe de chambre étant un vêtement du quotidien qui ne sert aucunement l'imaginaire ou les symboles qui, eux, ont plutôt tendance à magnifier ou péjorer. En effet, on ne peut dire que ces vêtements appellent des images de grandeur ou de puissance et dénotent de la sorte avec la liste des possibilités et attributs de la mère au fil des pages.

Comme dans *Ma maman*<sup>4</sup>, on observe dans *Mon papa*<sup>5</sup> une résurgence du réel dans l'ouvrage malgré un embellissement de la réalité. Cette fois-ci, c'est une robe de chambre et un pyjama à rayures ainsi qu'une paire de pantoufles qui suivent le père à chaque page du livre. Ces habits témoignent encore de la réalité de la situation. Le narrateur, identique à celui de *Ma maman*<sup>6</sup>, est un enfant et prend appui sur cette réalité pour déployer son imaginaire et magnifier l'*imago* paternelle qu'il se construit. Le réel est également rendu visible à la page 5

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 16

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 17

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 23

<sup>4</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*



lorsque l'on voit ce père marcher sur une corde raide<sup>1</sup>. Cette expression qui signifie que l'on se trouve dans une situation délicate au sens figuré et que l'on utilise principalement dans ce sens à moins de pratiquer ces périlleuses traversées entre deux buildings ou falaises en marchant sur une corde tendue, laisse à penser que l'enfant l'a entendue de ses parents et, de la sorte, présage de l'existence de certaines difficultés dont la nature nous

est masquée mais qui relèvent d'une situation réelle.



Dans *Ma maman*<sup>2</sup>, outre l'apparence physique, la réalité refait surface sous forme d'actes du quotidien, par exemple, à la page 9, où la maman est décrite comme étant « une jongleuse prodigieuse<sup>3</sup> ». L'illustration la présente jonglant avec des objets représentant des tâches du quotidien : une voiture, l'école ou la maison, un sac à main, un ours en peluche, une théière et une orange. Ceux-ci évoquent en effet ce qu'une maman moderne assume quotidiennement, ce avec quoi elle doit jongler, *jongler* étant pris en charge dans ses sens propre et figuré par

l'illustration : sa vie de famille, son travail, les trajets, la cuisine...



Ce jeu entre sens propre et figuré est encore très présent dans le livre, par exemple, à la page 12 où la mère est décrite comme ayant les mains vertes, « capable de faire pousser n'importe quoi<sup>4</sup> ». L'illustration la montre alors les mains colorées de vert et entourée de bouquets composés de poissons, de tasses, de fruits... Le jeu de mot et l'expression sont ainsi considérés au pied de la lettre, caractérisant de la sorte le fonctionnement cognitif d'un

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 5

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman. Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 9

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 12

enfant qui n'a pas encore accès complètement au second degré et qui, prenant appui sur des aspects existants et réels, construit tant bien que mal une signification du monde qui l'entoure en rapport avec ses possibilités du moment.

La mère est le premier Objet d'amour de l'enfant et du point de vue de la réalité, cela se traduit par les soins prodigués : en effet, la mère dans l'ouvrage prend soin de son enfant physiquement et lui assure une sécurité psychique (elle fait pousser un cœur page 12, fait rire son enfant lorsqu'il est triste page 13...).

Si l'on étudie toutes les descriptions, l'on se rend compte qu'alternent, tout au long de l'œuvre, verbes d'actions et verbes d'états :

- « Ma maman est une cuisinière extraordinaire<sup>1</sup> », « c'est la femme la plus forte du monde<sup>2</sup> », « elle est vraiment bien ma maman<sup>3</sup> », « c'est une bonne fée<sup>4</sup> » ...
- « Elle peint admirablement<sup>5</sup> », « elle peut faire pousser n'importe quoi<sup>6</sup> », « elle chante comme un ange<sup>7</sup> » et « rugit comme un lion<sup>8</sup> » ...

Dans *Mon papa*<sup>9</sup>, l'accent est plus largement mis sur les actions. En effet, laissant transparaître cette réalité du père (qui n'est pas uniquement du domaine du réel) qui a pour tâche de casser la passivité fusionnelle entre l'enfant et sa mère pour l'amener vers les rives de l'autonomie (autonomie physique, intellectuelle)<sup>10</sup>.

Cela dit, la réalité de cette femme dans *Ma maman*<sup>11</sup> dans ses tâches quotidiennes et ses actes laisse apparaître des changements si l'on considère le point de vue culturel cette fois-ci : en effet, la présence de verbes d'actions bien que mêlés aux verbes d'états témoignent d'un changement de rôle de la femme et de la mère. De nos jours, les femmes travaillent, s'occupent de nombreuses tâches initialement dévolues aux hommes. Parallèlement, le père dans *Mon papa*<sup>12</sup> a perdu de sa superbe par rapport au patriarche que l'on se représente

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 8

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 10

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 10

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 13

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 10

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 14

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 15

<sup>9</sup> Browne, A. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>10</sup> Voir à ce propos les analyses de *Vrrr...* (Bruehl, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier) et *Bébés chouettes* (Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs)

<sup>11</sup> Browne, A. *Ma maman. Op. cit.*

<sup>12</sup> Browne, A. *Mon papa. Op. cit.*

quelques années auparavant. Les pères d'aujourd'hui s'occupent de leurs enfants, participent aux tâches ménagères...

Finally, in these two works, transpire the real characteristics of parents towards their children as testified by the physical appearance, the descriptions of daily acts and the care given to their child. In addition, these real aspects show equally that parents are not completely submitted to their child nor turned exclusively towards him (perhaps even more pronounced in *Ma maman*<sup>1</sup>). This fundamental frustration must lead to remark that in the description and in a complex text-image relation, there is a presence of word play on words taken alternatively in their proper and figurative sense. This narrative characteristic shows this capacity of language to participate in the birth of the fantasy serving to make reality more acceptable. Thus, magnifying reality allows the child to fill the anxiety due to the disappearance of the loved object (or to its various lacks). This is reflected in the text by the use of the conditional which shows that the mother is not all-powerful and, in parallel, by the use of superlatives which come to embellish reality to make it more acceptable, placing this part in the domain of the imaginary. Finally, there is a tension between two instances which lead to question what are one's own parents or parents in general.

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

## Des parents imaginaires



Dans *Ma maman*<sup>1</sup>, l'étude des verbes d'actions et des adjectifs employés par le narrateur aux pages 10 et 11 montre ce lien entre réalité et imaginaire : la mère se maquille et ramène les courses

dans des cabas. Elle est décrite comme peignant admirablement et comme étant « la femme la plus FORTE du monde<sup>2</sup> ». Ainsi, à partir de tâches quotidiennes, l'enfant enrobe ce qu'il voit d'un duvet d'imaginaire nécessaire pour se construire. Cela souligne la discordance entre deux réalités avec lesquelles tout individu a dû traiter à savoir la coexistence d'une mère réelle, carente, et d'une mère imaginaire magnifiée<sup>3</sup>.

La mère magnifiée se retrouve lorsque l'on étudie le vocabulaire utilisé par le narrateur pour décrire sa maman. En effet, il utilise principalement des adjectifs superlatifs ou des adverbes ne tarissant pas d'éloges, la typographie venant également renforcer cette vision : « extraordinaire<sup>4</sup>, prodigieuse<sup>5</sup>, la plus FORTE du monde<sup>6</sup>, elle est vraiment, VRAIMENT bien ma maman<sup>7</sup>, elle est vraiment, VRAIMENT, VRAIMENT bien, ma maman<sup>8</sup> ». Il y a également de nombreuses comparaisons venant inscrire cette description dans le domaine de l'imaginaire : « Elle chante comme un ange<sup>9</sup> et rugit comme un lion<sup>10</sup>, ma

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>3</sup> On retrouve ici le caractère ambivalent des *imago*s parentales où deux pôles, l'un positif, l'autre négatif, coexistent.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 8

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 9

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 15

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 19

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 14

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 15

maman est belle comme un papillon<sup>1</sup> et moelleuse comme un fauteuil<sup>2</sup>, elle est douce comme un chaton<sup>3</sup> et costaude comme un rhinocéros<sup>4</sup> ». Les illustrations, comme à chaque page, illustrent le sens propre du texte : la mère est successivement présentée comme un ange, un lion, un papillon, un chaton, un rhinocéros et un fauteuil, montrant à quel point son rôle effectif de maman n'est qu'une partie visible de la place qu'elle tient dans l'imaginaire de son enfant. Ainsi, les moindres tâches insignifiantes du quotidien sont-elles magnifiées dans l'imaginaire de l'enfant à travers les éloges qu'il en fait.

Dans *Mon papa*<sup>5</sup> aussi, les occasions de magnifier la réalité pour maintenir sauve une représentation idéale du père ne manquent pas. Plusieurs procédés sont utilisés dans ce but. Des procédés d'ordre textuels d'une part : la typographie à la page 2 où il est indiqué que le « *papa n'a peur de RIEN*<sup>6</sup> ». Il y a également de nombreuses comparaisons et anthropomorphismes qui servent une vision idéale du père : c'est le plus fort, le plus intelligent... C'est le cas aux pages 9, 10, 11, 12, 13, 14 et 15 où le père est décrit successivement comme sachant nager « comme un poisson<sup>7</sup>, comme étant fort comme un gorille<sup>8</sup> et heureux comme un hippopotame<sup>9</sup>, grand comme une maison<sup>10</sup> et doux comme (un) nounours<sup>11</sup>, aussi sage qu'un hibou<sup>12</sup> et aussi bête qu'un balai<sup>13</sup> ».



D'autre part, les illustrations servent également ce but notamment aux pages 2 et 3 où l'on voit le père chassant le « Grand Méchant Loup<sup>14</sup> » du foyer familial. On observe le loup partir en colère la queue entre les pattes. Cette illustration signifie que le père de ce petit

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 16

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 17

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 18

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 19

<sup>5</sup> Browne, A. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 2

<sup>7</sup> *Ibid.* p. 9

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 10

<sup>9</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>10</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>11</sup> *Ibid.* p. 13

<sup>12</sup> *Ibid.* p. 14

<sup>13</sup> *Ibid.* p. 15

<sup>14</sup> *Ibid.* pp. 2-3

garçon représente un rempart aux craintes imaginaires de l'enfant. Effectivement, à l'extérieur, le Petit Chaperon Rouge et les trois petits cochons se cachent et observent le loup sortir de la maison. Une dichotomie intérieur/extérieur est abordée. La mise en page participe de cette prise en charge : en effet, c'est une des deux seules fois où l'illustration est organisée sur une double page, la rainure du milieu du livre séparant le père indiquant d'un geste de la main au loup de fuir et le Loup lui-même sortant vers le bois dans lequel se cachent les cochons et le Chaperon. Il y a une séparation gauche-droite faisant penser à une séparation réalité-imaginaire, le père étant le référent de la réalité, l'imaginaire étant représenté par ces cinq personnages très connus et faisant partie de la culture commune.



De plus, aux pages 4 et 12, c'est le point de vue de l'illustration qui souligne le côté idéalisé du père : il y est dit que le papa peut « sauter par-dessus la lune<sup>1</sup> ». Ceci est rendu possible par la perspective de l'image, l'illustration montrant ce que pourrait voir un enfant de sa hauteur. C'est le même procédé qui est utilisé à la page

12 où il est écrit que le « papa est grand comme une maison<sup>2</sup> ». Ainsi, voit-on à l'œuvre cette capacité humaine à fantasmer et à rendre le réel plus agréable autrement dit à trouver des *équivalents-sein* (ici des mots) servant à pérenniser l'image idéale des parents.

Cela dit, comme le note Rubin,

« [Ces équivalents-sein], comme tous les ersatz, [...] n'a pas les qualités de son modèle ou en tout cas pas toutes : si elle offre au bébé [...] le plaisir imaginaire de la présence maternelle, elle ne peut lui donner la chaleur et l'amour que dispense le corps de la mère<sup>3</sup> ».

Il devrait donc être possible d'observer des failles dans le fantasme du narrateur. En effet, cette carence présente dans la réalité se retrouve dans l'imaginaire du jeune narrateur

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 4

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 12

<sup>3</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien. Op. cit.* p. 82

par l'emploi du conditionnel : certaines pages viennent entraver la vision idéale de la mère. C'est le cas notamment aux pages 20, 21, 22 et 23 lorsqu'apparaît le conditionnel :

« Ma maman pourrait être danseuse<sup>1</sup> ou astronaute<sup>2</sup>. Elle pourrait être vedette de cinéma<sup>3</sup> ou grand patron<sup>4</sup> ».

Dans *Mon papa*<sup>5</sup> ce mode apparaît également lorsqu'il est écrit : « Mon papa pourrait lutter avec des géants<sup>6</sup> ». L'apparition de ce conditionnel laisse entrevoir en arrière plan ce que les parents ne sont pas : puisqu'ils pourraient être, c'est qu'ils ne sont pas. Cette infailibilité est atténuée par le potentiel de leur devenir laissant l'*imago* exister. Mais l'auteur, en faisant parler son narrateur de la sorte, s'adresse indirectement aux enfants et leur donne une indication sur une crise future qu'ils auront à surmonter : l'adolescence. Cette période, en effet, est précisément le moment dans la vie d'un futur adulte durant laquelle l'individu devra faire se confronter les idéaux qu'il aura construits de ses parents imaginaires et la réalité de ces mêmes parents. La réussite ou non de cette confrontation et la possibilité de grandir viendra de la capacité à se défaire des parents idéalisés pour accepter leur réalité moins reluisante et ainsi la dépasser. Si l'enfant se construit sur des idéaux trop solides et que, sans eux, il pense pouvoir s'effondrer, alors il sera difficile pour lui de les laisser de côté pour devenir un adulte. Voici donc la contradiction principale dont traite ce livre : l'enfant, pour se développer, construit des images idéalisées de ses parents du fait de sa grande dépendance physique et affective envers eux mais, paradoxalement, pour grandir et devenir un adulte, il devra s'en défaire et les abandonner. Ce double niveau de lecture (la maman serait capable d'être une vedette de cinéma ou la maman n'est pas une vedette de cinéma, peut-être par incapacité) insiste sur cette ambivalence et ne trompe nullement les jeunes lecteurs, s'adressant à eux à différents âges : un enfant moins mature affectivement pourra voir se renforcer son *imago* maternelle idéalisée en projetant sur la mère du livre ses attentes envers sa propre mère ou, s'il en est capable, commencer à prendre conscience qu'une mère ne peut pas tout être à la fois.

Le schéma familial décrit dans les deux œuvres traduit pour une large part une structuration œdipienne verticale où l'enfant entre dans une triangulation qui devrait lui permettre de préparer sa vie adulte. Il se heurte à des frustrations, des interdits qui seront

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 20

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 21

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 22

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 23

<sup>5</sup> Browne, A. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 6



soulagés par la naissance de fantasmes sous la forme de parents imaginaires idéalisés. Cela dit, cette structuration est rudement mise à mal de nos jours, les rôles de chaque parent, et notamment celui du père, sont malmenés faisant vaciller la structure de l'organisation verticale. C'est finalement les symboles qui sont remis en cause. Il s'agit donc de voir ce qui, dans les deux œuvres, relève de la structuration verticale et ce qui, au contraire, souligne des changements.

### **Des parents symboliques**

Il faut commencer par remarquer qu'au fil des pages de *Ma maman*<sup>1</sup> se retrouve un cœur tandis que dans *Mon papa*<sup>2</sup> c'est une couronne qui est présente à chaque page. Ces symboles semblent relier ces êtres humains à des instances sacrées transcendantes et verticales. Comme le souligne Rubin,

« [...] depuis l'apparition d'une Déesse-mère, et sûrement depuis celle d'un Dieu tout-puissant, notre modèle d'organisation suivait un schéma vertical qui menait d'un point supérieur à un ou à des points situés de plus en plus bas sur l'échelle de l'importance sociale, c'est-à-dire de la puissance. Tout en haut, se tenait le Dieu de la Bible (ou Zeus-Jupiter si l'on se réfère à l'autre grande source de notre culture). Le degré suivant était dévolu à son représentant sur la Terre : roi ou empereur. A sa suite, situés sur des marches descendantes et donc de plus en plus proches du « vulgum pecus » se trouvaient hiérarchiquement disposés tous les corps intermédiaires<sup>3</sup> ».

Ainsi, indirectement, le modèle vertical octroie-t-il au père une forme de puissance héritée de Dieu tandis qu'il permet à la mère de se voir confier l'opulence infinie des premières Déesse-mères. De la sorte, ce cœur qui suit la maman représente-t-il un symbole de bonté et de générosité évoquant en quelque sorte la nécessité qu'ont ressentie les êtres humains à un moment de leur évolution de fantasmer la présence continue d'une mère constamment présente mais également une manière de demander à la terre d'être généreuse pour les nourrir à un moment où l'élevage et l'agriculture n'avaient pas été inventés. La couronne, elle, souligne la filiation du père avec le roi lequel tient son pouvoir de Dieu. Ainsi, ces symboles sont-ils liés à l'organisation verticale de la structure œdipienne.

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. *Op. cit.* p. 12

Cela dit, il faut retracer l'évolution historique de la maternité et de la paternité afin de comprendre les changements ambiants qui caractérisent notre époque.

Il n'est pas inutile de rappeler qu'une mère s'appréhende au niveau individuel selon divers registres : un registre réel et un autre imaginaire. De la conjonction des deux peuvent naître des symboles dont le collectif se fera porteur et qu'il transmettra ensuite. Concernant les premières divinités reconnues par les hommes, on trouve des statuettes de femmes datant de - 10 000 à - 8 500 avant notre ère. Ces statuettes représentent des femmes souvent obèses avec un gros ventre et une poitrine opulente. Les formes corporelles sont souvent massives et on observe l'absence de pieds, parfois de tête, abandonnant tout réalisme et plaçant cet acte créatif dans le domaine de l'imaginaire et du fantasme, l'homme ayant probablement ressenti le besoin de se « fabriquer » une mère toute-puissante et sécurisante, capable d'enfanter et de nourrir à profusion, continuellement à leur disposition. On peut donc dire que les statuettes néolithiques sont les premières représentations du fantasme, l'image de la première déité, puissante et protectrice, et donc le début des religions. Dans *Ma maman*<sup>1</sup>, la mère est présentée avec des formes généreuses et évoque ces amulettes fantasmées d'une mère opulente.

Viennent ensuite dans les mondes gréco-romains et judéo-chrétiens qui ont fait notre culture, d'autres représentations de la mère. Globalement, l'accent est toujours mis sur l'infinie générosité des mères nourricières comme en témoignent les personnages d'Héra chez les Grecs ou encore la terre nourricière du jardin d'Eden. Cette nourriture est d'ailleurs donnée sans contrepartie comme c'est le cas pour les bébés qui n'ont pas à gagner leur pain à la sueur de leur front. Cet effort de gagner ce que l'on veut ou ce dont on a besoin est, pour Rubin, ce qui a provoqué un changement radical dans la façon d'appréhender la maternité et que l'on doit à chrétienté. L'auteure écrit :

« Ce n'est que lorsque Adam et Eve eurent perdu la bienheureuse ignorance – la bienheureuse innocence - de la toute petite enfance en mangeant le fruit de l'Arbre de la connaissance, que tout changea . [...] »

Autrement dit, et comme l'enfant doit aussi le faire, Adam et Eve vont être obligés d'abandonner (ou plutôt de refouler) le fantasme d'un sein infiniment protecteur et

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

intarissable et apprendre à vivre par leurs propres moyens avec la dure perspective de la mort<sup>1</sup> ».

Le conditionnel employé dans *Ma maman*<sup>2</sup> illustre cette faille dans l’imaginaire de l’enfant, faille qui amène son petit à devoir se tourner vers l’autre individu tutélaire qui s’occupe de lui : son père.

Toujours concernant l’évolution historique de la maternité, Rubin note qu’à partir du milieu du XVIII<sup>e</sup> siècle, « le sentiment de dévotion envers les enfants n’a fait que croître<sup>3</sup> », illustré par les nombreuses représentations artistiques montrant, par exemple, Marie en adoration devant Jésus ou encore par l’importance affective croissante donnée à la famille ou enfin, la soudaine importance donnée à l’amour maternel par les philosophes et les penseurs. Rousseau participe également de ce changement en dressant le portrait d’une mère idéale dans *La nouvelle Héloïse*<sup>4</sup>. Finalement comme l’écrit Rubin, le paradis religieux promis au prix de nombreux efforts laisse à nouveau la place à l’idée que l’on doit tout aux enfants sans leur demander de contreparties à la différence près que dans notre époque la mère n’est plus considérée comme une déesse mais comme une servante pour son enfant.

Finalement, l’occident a transformé la Mère au fil de son histoire, « de la déesse à la servante<sup>5</sup> ». Dans *Ma maman*<sup>6</sup>, on retrouve ces deux aspects de la mère. D’une part, la maman est présentée comme une déesse dans le sens où elle est magnifiée, encensée par son petit qui voit en elle un être idéal. D’un autre côté, on ne peut qu’être conscient du fait que cette maman est pour une très grande part tournée vers son enfant. En effet, à chaque page, elle est présentée de face, regardant le narrateur qui se trouve être à la même place que le lecteur. On notera également les nombreuses « soumissions » qu’elle accepte pour son petit : cuisiner, faire rire, chanter, être belle, moelleuse, douce, rugir, danser... De plus, le mot « maman » n’est jamais employé seul et toujours précédé du déterminant possessif *ma* engendrant une redondance de cette syllabe également contenue dans *maman* : *ma-ma* L’accent est donc mis sur cette possession de la mère par son fils. Le monde contemporain et les individus qui s’y adaptent doivent donc faire avec des mouvements contraires : ceux qui structuraient la société

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 37

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 41

<sup>4</sup> Rousseau, J.-J. (1999). *La nouvelle Héloïse*. (1761). Paris : Flammarion

<sup>5</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 29

<sup>6</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

avant et ceux qui la structurent aujourd'hui, sorte de passage douloureux entre un monde vertical et un monde horizontal aux conséquences non négligeables.

Qu'en est-il de l'évolution historique de l'idée de paternité ? Rubin avance à nouveau l'hypothèse d'une corrélation entre le développement individuel et affectif de l'enfant et les représentations culturelles de la paternité au fil des époques. Elle tente d'expliquer alors le passage d'une Déesse-Mère à des divinités masculines :

« C'est [...] dire qu'à un moment de leur histoire, (comme doit le faire un enfant à un moment de sa vie) les hommes avaient dû changer de mode alimentaire et passer de ce que leur offrait la nature sans demander de grands efforts en échange, c'est-à-dire la chasse/cueillette, à l'élevage et à l'agriculture, qui exigent un dur labeur<sup>1</sup> ».

Rubin avance alors l'idée que ce changement concret aurait amené un obstacle fantasmatique : en contraignant la terre (symbolisant depuis toujours la mère) à cause de l'agriculture, les hommes risquaient sa fureur. Il fallait donc diminuer la toute puissance féminine et il devenait impératif de changer de symbole divin et adresser ses prières à un symbole paternel, tout aussi puissant et protecteur mais qui ne pouvait ni être blessé par l'instrument pointu qui fouissait le sol ni être obligé de fournir de la nourriture aux hommes. Cette idéalisation du père est contenue dans *Mon papa*<sup>2</sup> à travers le symbole de la couronne mais aussi par les nombreux éloges lui étant adressés.

Cette nouvelle adoration tournée vers des symboles paternels s'est ensuite déclinée dans les différentes cultures qui ont influencé notre époque : Zeus, Jupiter, le Dieu de la Bible... et comme décrit pour les mères, le système vertical assurait indirectement aux pères un pouvoir hérité d'en haut. Ainsi, le père avait-il au sein de sa famille la place de chef incontesté, il en était le modèle à respecter et à admirer.

Puis, tout comme cela a été le cas pour les *imagos* maternelles, les symboles paternels ont peu à peu été attaqués à la base puis en remontant. C'est ainsi que Balzac écrivait dans *Mémoires de deux jeunes mariés* : « En coupant la tête de Louis XVI, la Révolution a coupé la tête à tous les pères de famille<sup>3</sup> ».

Commença alors une transformation de l'idée de père, passant d'un père viril tout puissant à un père-mère accompagné d'un certain déni de paternité. Cette mutation a

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 54

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. Op. cit.

<sup>3</sup> Balzac, H. (de). (1981). *Mémoires de deux jeunes mariés*. (1<sup>ère</sup> éd. 1841). Paris : Gallimard, p. 45



d'ailleurs pris une réalité juridique lorsque l'autorité parentale a remplacé la *puissance paternelle* concernant l'éducation des enfants dans le couple. Cette désidéologie est visible dans *Mon papa*<sup>1</sup> à chaque page car il porte une robe de chambre, un pyjama et des pantoufles ne favorisant pas l'autorité dans les représentations. De plus, à la page 15, il est dévalorisé, décrit par son petit comme étant « aussi bête qu'un balai<sup>2</sup> ». Le jeune lecteur confronté à ces parents pourra remarquer à la fois cette

filiation de la mère et du père envisagés comme héritiers des dieux et déesses et à la fois l'évolution des représentations actuelles, celles d'une mère entièrement dévouée et d'un père dénué d'autorité naturelle. Ces œuvres représentent un avertissement : « Vous vous trouvez dans une zone de transition, il va falloir faire avec ceci. »

## Conclusion

Les deux ouvrages étudiés ici insistent sur la complexité des notions de maternité et de paternité. Un enfant pour se construire disposera ainsi d'une mère et d'un père réels et imaginaires, les seconds servant à pallier la carence des premiers. De plus, lentement à l'œuvre dans la culture et les représentations, ces *imagos* mutent et imprègnent les actes et pensées des individus à diverses époques. Ce sont les symboles véhiculés qui changent et amènent à de profondes mutations.

La Mère serait passée du statut de déesse à celui de servante, le père comme détenteur d'un pouvoir à un état de soumission. A travers les mutations de ces symboles, c'est toute la structure verticale qui est remise en question. Pour les individus, les identifications nécessaires pour se développer en sécurité sont mises à mal et n'ont d'autres choix que de se tourner vers les pairs. Notre modernité vivrait ainsi sa latence.

Or, s'identifier horizontalement à des êtres du même âge et de même maturité affective engendre de lourdes conséquences sur le développement des individus : en effet, écrit Rubin :

« Ces conséquences me semblent se manifester essentiellement sous deux formes : le désir de penser le moins possible et la passivité<sup>3</sup> ».

<sup>1</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.* p. 15

<sup>3</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. *Op. cit.* p. 77

En effet, en croyant tout devoir à leurs enfants, les parents d'aujourd'hui succomberaient à l'idée qu'une frustration est une souffrance à éviter. Ainsi schématisé, il s'agirait de l'acte parental consistant à remettre sans cesse la tétine à l'enfant avant même qu'il en manifeste l'envie engendrant une lourde entrave au désir et inscrivant dans la représentation du futur adulte l'idée que tout lui est dû et qu'il ne vaut pas la peine de fournir d'efforts pour trouver une certaine satisfaction. De plus, sachant que c'est la frustration (à dose respectable) qui amène le désir et donc la pensée, on doit se méfier de ces comportements qui sapent le désir<sup>1</sup>. Le discours actuel, dit capitaliste, laisse croire à l'individu qu'il peut jouir de tout et sans entraves et disposer des personnes comme on dispose d'un objet dans un narcissisme qui, poussé à l'extrême, empêche toute forme de pensée et de relations aux autres. Cela doit amener à réfléchir sur le rôle de cette structuration verticale et voir si elle peut être remplacée ou, sinon, sous quelle(s) condition(s) elle peut être adaptée<sup>2</sup>.

Ces œuvres intéressent notre démarche d'ateliers à visée philosophique car elles questionnent les stéréotypes liés au rôle du père et de la mère et, plus largement, de l'homme et de la femme. En effet, dans une société en mutation, deux visions coexistent et luttent l'une contre l'autre. Or, il est important de les faire se rencontrer et débattre pour les penser. De plus, le petit narrateur idéalise ses parents d'une manière si démesurée qu'elle facilite grandement la mise au jour d'un tel mécanisme. Ainsi, nous pensons que cela facilitera l'émergence de conversations sur l'esprit critique et finalement sur le couple d'opposés réalité/imaginaire.

---

<sup>1</sup> Nous retrouvons là les discours structurants que Lacan évoquait lorsqu'il fit se confronter le discours du maître et le discours capitaliste (voir partie théorique).

<sup>2</sup> A ce propos, on pourra se reporter à l'analyse de *Le petit bout manquant* (Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo)

## **Préparation pour les séances en classe**

### Ma maman<sup>1</sup> :

Avec quoi jongle la maman ? Qu'est-ce que cela signifie d'après vous ?

Est-elle vraiment en train de faire de la peinture ?

Que fait-elle pousser ? Est-ce possible ?

Comment est-elle habillée à chaque fois ?

Quelles sont les choses que fait cette maman et que vos mamans font aussi ?

Est-ce vrai tout ce que dit le petit garçon sur sa maman ? Alors pourquoi le dit-il ?

### Mon papa<sup>2</sup> :

Comment est-il habillé à chaque fois ?

Est-ce vrai ce que dit le petit garçon ? Alors pourquoi le dit-il ?

Quelles différences y a-t-il entre les papas et les mamans ?

Portée philosophique : C'est quoi une maman ou un papa ? Est-ce qu'on a besoin de croire que notre maman et notre papa sont les plus forts, qu'ils savent tout faire ? Pourquoi ? A-t-on quand même le droit de ne pas être d'accord avec eux ?

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Id.* *Mon papa*. *Op. cit.*

**La première fois que je suis née<sup>1</sup> de Vincent Cuvellier et Charles Dutertre,  
Cet été-là<sup>2</sup> d'Arnaud Almeras-Robin et Vrrr...<sup>3</sup> de Christian Bruel et Nicole  
Claveloux :**



**Introduction**

*La première fois que je suis née*<sup>4</sup> est un ouvrage décrivant la vie d'une jeune fille, de sa naissance à sa maternité. Chaque page présente une première fois la concernant ; d'ailleurs, chacune des phrases débute par « la première fois que je ... ». Avec beaucoup d'humour et de jeux de langue, les auteurs déroulent les grandes étapes de la vie à travers l'histoire particulière de Charlotte. Le titre lui-même insiste sur l'importance du temps et ne manquera pas d'intriguer le lecteur. Comment peut-on naître plusieurs fois ? De plus, lorsque l'on parcourt le livre, on remarque que Charlotte, lorsqu'elle grandit et devient adolescente puis adulte, reproduit certains gestes que ses parents ont eus à son égard. Il en va de même concernant certaines paroles prononcées. Ainsi, à travers les étapes de la vie, l'œuvre interroge la répétition de ce que nos parents ont été et, plus largement pose la question de savoir à quel point nous sommes déterminés par notre passé. *Cet été-là*<sup>5</sup> est aussi une illustration de cette tension où l'on se rend compte d'une double réalité et de deux aspects antagonistes. Il s'agira également de dépasser ce débat grâce au concept psychanalytique de

---

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse

<sup>2</sup> Almeras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr...* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier

<sup>4</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Almeras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*



sublimation des pulsions en tant que mécanisme psychique tendant à prendre en considération la pulsion primaire pour la diriger vers des objets extérieurs socialement valorisés faisant ainsi coexister les deux réalités antagonistes<sup>1</sup>.

Car, en effet, deux aspects contraires coexistent chez l'être humain en développement et perdureront à l'âge adulte : l'un tend à faire revenir l'individu à un état toujours plus antérieur de dépendance par régression ; l'autre, au contraire, suit une évolution de différenciation qui amène le sujet à se séparer de son état naturel pour devenir plus autonome et responsable tout en étant inédit. C'est le problème soulevé par *Cet été-là*<sup>2</sup>. Cette tension peut également se lire sur un autre plan, la tension renvoyant à l'antagonisme égocentrisme/relation avec autrui, le premier représentant une relation au monde archaïque et régressive, le second une relation au monde élaborée et tournée vers le monde extérieur. *Vrrr...*<sup>3</sup> est particulièrement éclairant sur la genèse de ces concepts opposés qui façonnent les humains. En effet, dans cette œuvre, un bébé pingouin est relié à sa mère par un cordon. Les auteurs ont ainsi prolongé le symbolisme du cordon ombilical après la naissance pour illustrer la dépendance du début de la vie. Il souligne d'ailleurs que cette dépendance n'est pas que du ressort du bébé mais aussi parfois du côté des parents. Accéder à l'autonomie ou non dépend aussi de l'environnement. De cette facilité d'accepter la séparation (aussi bien du côté des adultes tutélaires que des enfants) dépendront les relations futures du petit d'homme avec autrui et son environnement.

Dans *Cet été-là*<sup>4</sup>, l'on suit l'histoire de deux enfants qui se sont rencontrés pendant les vacances alors qu'ils avaient 3 ans. Ils sont amis mais se chamaillent souvent, chacun n'acceptant pas que l'autre ne se plie pas à sa volonté. On observe ensuite l'évolution de leur relation à 7 ans, 15 ans, 22 ans et 27 ans. Leur histoire tourne autour des concessions faites entre leurs « je » respectifs et leurs « nous » illustrant la subtilité de toute relation humaine. Car entrer en relation avec un autre, différent de soi, c'est revivre la perte fondamentale du début de la vie mais c'est aussi, comme le montre *La première fois que je suis née*<sup>5</sup> un subtil

---

<sup>1</sup> Rappelons que c'est la mission assignée à l'école de sublimer les pulsions pour les orienter vers des objets socialement valorisés.

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*.op. cit.

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr...*Op. cit.

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*.Op. cit.

<sup>5</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

mécanisme d'abandon de soi et de prise en compte de la subjectivité d'autrui. C'est en somme trouver un compromis entre la régression (vers un état infantile qui a fait qu'à un moment, le *moi* a cru pouvoir se satisfaire de lui-même dans un mouvement teinté de toute-puissance en annihilant l'autre) et l'évolution qui permet à l'énergie psychique d'investir le monde extérieur et de vivre en société en y trouvant sa place.

C'est finalement la renaissance à soi-même (impliquant au préalable, la mort à soi dans le registre symbolique) qui est questionnée dans ses œuvres. En effet, autrui n'est pas entièrement extérieur à l'individu. Il est aussi une partie de lui<sup>1</sup>. En ce sens, l'amitié, l'amour, la haine peuvent être considérés comme des relations intersubjectives mêlant de façon complexe et contradictoire les mondes internes et externes des sujets impliqués et des mécanismes antagonistes de régression/évolution. Finalement, Pour grandir et entretenir des relations avec ses semblables, il faudra *tuer* successivement des parties de soi pour *renaître* dans des registres différents : dépasser l'égoïsme et la toute-puissance pour aller vers le monde extérieur (*Vrrr...*<sup>2</sup>), dépasser le statut d'enfant pour aller vers celui d'adulte (*La première fois que je suis née*<sup>3</sup>) et enfin, dépasser le statut de sujet incapable de parler pour aller vers celui d'être doué de langage et ainsi apte à entrer en relation avec autrui (*Vrrr...*<sup>4</sup> et *Cet été-là*<sup>5</sup>). Cependant, il s'agira également de voir que la vie humaine ne peut être envisagée de façon linéaire et que, parfois, elle nécessite une certaine régression pour pouvoir évoluer. C'est le cas par exemple des mères qui doivent comprendre leur bébé et ainsi se reconnecter avec l'enfant qu'elles ont été. C'est aussi le cas de tout individu qui en rencontre un autre et qui verra se réveiller d'anciens sentiments qui lui ont indûment fait croire qu'il pouvait se satisfaire à lui-même sans jamais demander quoi que ce soit à autrui alors qu'il n'était qu'un tout jeune enfant. Ainsi, toute relation (d'une mère à son bébé ou entre pairs) s'accompagne-t-elle d'une certaine mort symbolique d'une partie de soi. C'est à cette condition que pourra naître l'amitié, l'amour maternel ou l'amour tout simplement. C'est aussi, rappelons-le, à cette condition que l'enfant peut entrer dans l'apprentissage car, comme l'indiquait Boimare, apprendre est un mécanisme où il faut *tuer* une ancienne conception obsolète du monde pour

---

<sup>1</sup> Par ce mécanisme de projection décrit dans l'analyse de *C'est une histoire d'amour*, *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>5</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

la remplacer par une nouvelle, plus efficiente, en acceptant de la sorte de passer par un état liminaire où aucune des deux conceptions n'est satisfaisante, l'ancienne étant dépassée, la nouvelle n'étant pas encore intégrée. C'est cet espace liminaire qui est angoissant et qui provoque l'apparition de mécanismes anti-pensée.

### **La question de l'existence : entre nature et culture, quel(s) déterminisme(s) ?**

L'être humain, pour des raisons biologiques, naît alors même que ses fonctions physiques ne sont pas entièrement matures. Cela fait de lui un être dépendant de l'environnement extérieur et plus particulièrement de ses parents. D'un point de vue affectif, il en va de même : le bébé naît dans un chaos affectif, n'ayant pas de représentations autres que sensorielles pour appréhender le monde qui l'entoure. Il se trouve dans un présent infini, régulé par ses besoins « mammifères » et de sécurité. Pour pallier cet état de dépendance, l'entourage familial du bébé plonge ce dernier dans un bain affectif, culturel et langagier. Les parents nomment l'enfant, répondent à ses besoins, lui « parlent bébé », l'habillent, le cajolent... Toutes ces inscriptions culturelles mêlent plusieurs passés : celui des parents, ayant chacun un passé d'enfant et un passé commun ; celui des hommes partageant leur culture. Comment un sujet peut-il se trouver, pris entre les mailles de tous ces déterminismes ?

Dans *La première fois que je suis née*<sup>1</sup>, on retrouve ces deux aspects. Les caractéristiques naturelles de l'être humain à travers l'histoire particulière de Charlotte se retrouvent par exemple à la page 1, à la maternité :



« La première fois que j'ai ouvert les yeux, je les ai fermés aussitôt, j'ai pleuré. Des mains m'ont soulevée dans le ciel et m'ont posée entre deux montagnes de lait. J'ai arrêté de pleurer. Et j'ai ouvert les yeux pour la deuxième fois de ma vie. J'ai vu la lumière la plus douce du monde. C'étaient les yeux de maman<sup>2</sup> ».

Ainsi, l'on retrouve dès le début de l'ouvrage, une caractéristique de l'être animal qui sommeille en

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 1

chaque être humain. Les fonctions de nutrition et de sécurité de la mère sont illustrées.

Le chaos affectif et corporel est suggéré à la page 5 lorsque Charlotte prend son premier bain :



« La première fois qu'on m'a plongée dans l'eau, j'ai crié, hurlé, battu les bras et les jambes dans tous les sens. [...] Et puis je ne sais pas pourquoi, ma tête a glissé dans l'eau. Ça m'a rappelé quand j'étais poisson<sup>1</sup> ».

Il y a là une référence à la vie aquatique du fœtus et l'existence d'une mémoire de cet âge est décrite. Par la suite, on peut lire :



« La première fois qu'on m'a fait un bisou, impossible de savoir qui c'était. Maman me serrait contre sa poitrine, papa était penché sur moi. Je me souviens juste que j'aimais bien ça<sup>2</sup> [...] ».

Le morcellement et l'inexistence d'une unité corporelle priment. Concernant la culture et le langage, les exemples ne manquent pas. On notera par exemple leur émergence à la page 3 alors même que Charlotte est nommée ou encore à la page 7 où Charlotte nous dit : « La première fois que j'ai entendu de la musique, ce n'était pas la première fois<sup>3</sup> ». Ainsi, les parents de Charlotte ont-ils baigné (au sens propre et au sens figuré) leur fille, physiquement d'abord mais aussi culturellement dans un bain de musique. L'illustration elle-même montre Charlotte reliée à sa mère par un cordon ombilical ayant pris la forme d'une clé de sol. Or, il faut remarquer que le goût pour la musique n'a jamais quitté Charlotte. C'est ainsi qu'à la page 29, la jeune fille joue de la trompette pour la première fois devant tout le monde. A la page 39, elle rencontre l'homme dont elle tombera amoureuse dans un magasin d'instruments. Et enfin, à la page 43, il est écrit :

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 5

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 4

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 7

« La première fois que je t'ai joué de la trompette, tu as tapé le rythme avec tes pieds. Je n'en croyais pas mes yeux<sup>1</sup> ».

Charlotte, devenue femme et sur le point de devenir mère, s'adresse ici à son bébé.



Cela soulève une tension : en effet, l'ouvrage révèle le lien existant entre l'éducation et les comportements adoptés par l'enfant. Certains comportements vont dans le sens d'un développement et d'une prise d'indépendance. Mais qu'en est-il de certains autres moins valorisants ? Car à travers ces attitudes de reproduction du passé et des valeurs des parents de Charlotte, l'album pose aussi le problème de l'éducation et de ce qu'elle transmet, de la nature et de la culture.

Cette antinomie est également posée par *Cet été-là*<sup>2</sup>. En effet, Charlotte et Simon se sont rencontrés sur la plage en Bretagne alors qu'ils étaient en vacances avec leurs parents et, à la fin de l'ouvrage, alors qu'ils sont en couple, on les voit sur cette même plage en vacances avec leur fille que l'image nous montre en train de se chamailler avec un autre enfant tout comme eux lorsqu'ils avaient son âge.<sup>3</sup> Une phrase accompagne d'ailleurs cette illustration :



« Finalement, ce que Charlotte et Simon préfèrent, c'est se dire que leur histoire est unique<sup>4</sup>... »

L'utilisation du terme « unique » est ambiguë compte tenu de la répétition sous-jacente. Alors, jusqu'à quel point sommes-nous déterminés par nos passés biologiques,

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 43

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 6

<sup>4</sup> *Loc. cit.*

familiaux, culturels ? Comment trouver son individualité dans ces répétitions ? Ces questions posées par *Cet été-là*<sup>1</sup> et *La première fois que je suis née*<sup>2</sup> invitent à s'interroger sur le rôle ce qui relève de la nature et de la culture chez l'être humain. Ce débat est ancien. Pour Aristote et pour les anciens en général, la culture prolonge et complète la nature. C'est la nature qui a doué l'homme de parole afin qu'il puisse vivre en communauté :

« Il n'y a en effet qu'une chose qui soit propre aux hommes par rapport aux autres animaux : le fait que seuls ils aient la perception du bien, du mal, du juste, de l'injuste et des autres notions de ce genre. Or avoir de telles notions en commun c'est ce qui fait une famille et une cité<sup>3</sup> ».

Ainsi, pour Aristote, les parents de Charlotte ne feraient que transmettre à leur fille leurs valeurs et leur culture dans le but d'inscrire leur fille dans la communauté qui est la leur. La répétition serait donc nécessaire car pour communiquer avec autrui, il faut admettre et respecter un code commun qu'est le langage qui se doit d'être identique pour tous.

Charlotte et Simon, eux aussi, auraient reçu de leurs parents une série de valeurs leur ayant permis d'aboutir à une entente entre eux. Ils sont amoureux alors qu'ils sont différents. Les sentiments de haine qui animaient leur relation étant enfants ont trouvé une autre voie d'expression par sublimation. Or, c'est l'environnement familial et culturel qui permet un tel dépassement. En outre, pour Rousseau, rendre civilisé un enfant, c'est le pervertir :

« [...] le sauvage vit en lui-même ; l'homme sociable toujours hors de lui ne sait vivre que dans l'opinion des autres, et c'est, pour ainsi dire, de leur seul jugement qu'il tire le sentiment de sa propre existence. Il n'est pas de mon sujet de montrer comment d'une telle disposition naît tant d'indifférence pour le bien et le mal<sup>4</sup>... »

Selon ces dires, Charlotte pourrait être « victime » des valeurs de ses parents et, à travers eux, de l'aliénation de la société. Peut-être n'aime-t-elle la musique que pour satisfaire ses proches sans quoi elle risquerait de perdre leur assentiment et leur amour (sur un plan fantasmagique). Cette idée relie l'éducation à celle de la demande adressée aux autres concernant ce que nous sommes n'osant jamais nous interroger là-dessus nous-mêmes. Pour Charlotte et Simon, la question est identique : reproduire un schéma relève de l'automatisme et du conformisme qui vont à l'encontre de la liberté.

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Aristote. (1993). *Les Politiques*. (daté d'environ 330 av. J.-C.). Paris : Flammarion pp. 90-92

<sup>4</sup> Rousseau, J.-J. (1999). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. (1754). Paris : Hatier p. 89

Ainsi, l'éducation familiale et culturelle est tantôt considérée comme un prolongement de la nature qui créerait du lien entre les hommes, tantôt comme une entité lui étant antinomique. D'ailleurs, Freud observe que l'homme est à la fois sociable (il ne supporte pas l'isolement) et associable (il n'aime pas les contraintes) :

« Il est curieux que les hommes qui savent si mal vivre dans l'isolement, se sentent cependant lourdement opprimés par les sacrifices que la civilisation attend d'eux afin de leur rendre possible la vie en commun<sup>1</sup> ».

Ce débat peut avancer grâce à *La première fois que je suis née*<sup>2</sup>. En effet, alors même que Charlotte n'est encore qu'un bébé, c'est la passivité qui prime : elle écoute la musique.



Puis, par la suite, il est écrit que Charlotte joue de la trompette devant tout le monde. Cette fois-ci, la jeune fille est donc active. Elle s'est approprié cet élément qui lui était extérieur au départ pour le faire sien et le faire partager aux autres. Cela renvoie à la notion de sublimation découverte par la psychanalyse. C'est aussi ce que doit permettre l'école selon Georges Jean :

« L'acte d'imagination consiste, dans tous les cas, parce qu'il est projection, en la reprise d'un passé, non pas pour conserver ce passé mais pour le transfigurer. Cette reprise effectue un entraînement vers l'avenir<sup>3</sup> ».

Dans *Cet été-là*<sup>4</sup>, cette sublimation dans ce qu'elle a de dynamique s'observe de page en page. Ainsi, au fil des âges, on observe la genèse d'une relation entre deux personnes de l'âge tendre à l'âge adulte. Une dimension développementale est donc ajoutée grâce à ce deuxième ouvrage et insiste sur le mécanisme psychique qui veut que l'enfant doit orienter son désir vers le monde extérieur pour pouvoir vivre convenablement dans un temps et un espace donnés. Cela permettra à l'individu d'entrer en relation avec autrui et de satisfaire ainsi sa sociabilité à la condition d'une subtile capacité à traiter avec des énergies pulsionnelles de forces contraires, les unes étant dirigées vers une forme de régression témoignant d'un désir

<sup>1</sup> Freud, S. (1995). *L'avenir d'une illusion*. (1<sup>ère</sup> éd. 1927). Paris : PUF pp. 8-10

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. *Op. cit.* p. 49

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

de retour dans l'environnement maternel premier, les autres insistant sur l'évolution et l'investissement du monde extérieur et d'autrui.

### **La question du développement : entre régression et évolution**

La psychanalyse a donc découvert que la sublimation est :

« Le processus postulé par Freud pour rendre compte d'activités humaines apparemment sans rapport avec la sexualité, mais qui trouveraient leur ressort dans la force de la pulsion sexuelle. Freud a décrit comme activités de sublimation principalement l'activité artistique et l'investigation intellectuelle. La pulsion est dite sublimée dans la mesure où elle est dérivée vers un nouveau but non sexuel et où elle vise des objets socialement valorisés<sup>1</sup> ».

Cette notion serait donc à la croisée de la nature et de la culture et montrerait que coexistent des réalités antagonistes dans le psychisme humain. Elle permettrait non pas de dépasser un état (la nature) pour aller vers un autre supposé meilleur (la culture) mais d'intégrer l'un et d'aller vers l'autre en lui faisant subir une transformation (inconsciente le plus souvent). Dans ce cas, elle pourrait même permettre à l'individu de se civiliser en évitant la perversion qu'évoquait Rousseau puisque, par nature, la sublimation provient de l'intériorité du sujet et ne mise nullement sur le jugement extérieur. Néanmoins, l'aspect dynamique de la notion indique que l'énergie sexuelle provenant de l'intérieur serait redirigée vers l'extérieur sous une forme socialement valorisée.

L'éducation serait donc, dans cette visée, à la fois l'inscription de l'enfant dans une société sous des formes codifiées et la possibilité pour lui de trouver sa liberté et sa créativité, finalement de se trouver lui-même au fur et à mesure de son développement. Il y a là une opposition entre le particulier et le général et, par là-même, l'intériorité et le monde extérieur.

*La première fois que je suis née*<sup>2</sup> prend en charge ces dichotomies grâce à la présentation de certains moments clés de l'existence. L'idée est de comprendre la genèse d'un état pour en saisir les enjeux véritables.

---

<sup>1</sup> Laplanche J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 465

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.





Ainsi, à la page 10, Charlotte se voit dans le miroir et prend conscience d'elle-même. Cela renvoie au stade du miroir découvert par Jacques Lacan en 1936 et qui constitue une phase cruciale dans la constitution du sujet. Comme l'indique le *Vocabulaire de la psychanalyse*,

« L'enfant, encore dans un état d'impuissance et d'incoordination motrice, anticipe imaginativement l'appréhension et la maîtrise de son unité corporelle. Cette unification imaginaire s'opère par identification à l'image du semblable comme forme totale ; elle s'illustre et s'actualise par l'expérience concrète où l'enfant perçoit sa propre image dans un miroir<sup>1</sup> ».

Ainsi, Charlotte sourit et jubile car elle anticipe une unité corporelle qui lui fait objectivement défaut. Le morcellement va laisser la place à l'unité. De plus, la définition faite de cette expérience concrète ne représente qu'une partie seulement du processus car l'enfant peut arriver à cette anticipation en s'identifiant à ses parents. Grandir, c'est donc d'abord et avant tout une dépendance à autrui, cette dépendance menant peu à peu et de manière paradoxale aux prémisses de l'unité et par conséquent à l'autonomie à condition de ne pas rester aliéné dans ce que les autres attendent, développant ainsi une *persona* négative<sup>2</sup>.

*Vrrr...*<sup>3</sup> montre cette dépendance et illustre la première relation de toute une vie, la relation mère-enfant. On y observe une mère et son enfant, reliés par un cordon qui peut se rétracter ou s'allonger au bon vouloir des deux protagonistes grâce à des boutons. Ainsi, les auteurs illustrent et rendent concrète l'idée de dépendance affective en s'inspirant de la biologie du cordon ombilical. Ils suggèrent que la naissance est multiple et ne se résume pas à l'expulsion hors du corps maternel. En effet, le petit d'homme naît totalement dépendant et cet état perdurera longtemps. Dans l'œuvre de Bruel et Claveloux, le bébé pingouin commence par essayer de capter l'attention de sa mère qui lit. On le voit la regarder, l'œil inquiet mais elle ne réagit pas. Le petit prononce alors un « *ghhh*<sup>4</sup> » qui attire le regard de sa mère, laquelle, à la page suivante, appuie sur le bouton provoquant un raccourcissement du cordon et le rapprochement du bébé. Un bruit accompagne la rétractation du cordon : *Vrrr...* On comprend donc que c'est le cordon qui est l'enjeu de l'œuvre, son bruit ayant inspiré le

<sup>1</sup> Laplanche J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 452

<sup>2</sup> Pour rappel, la *persona* est, dans la psychologie jungienne, une sorte de fausse personnalité que le sujet « endosse » pour calquer aux normes éducatives et sociales qu'il connaît.

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 4

titre. On note qu'à ce stade, le langage est inexistant. A la page 7, le cordon est invisible ; la mère et son fils sont l'un contre l'autre. Un « *mmmm*<sup>1</sup> » suggère une embrassade.

Biologiquement et affectivement parlant, cette scène rappelle les théories de l'attachement développées par certains scientifiques comme Margaret et Harry Harlow dans les années 1960 - 1970. Dans une de leurs expériences, des bébés singes étaient séparés de leur mère peu après leur naissance, puis placés dans des cages isolées, à l'abri de tout contact visuel, olfactif ou sonore avec des congénères de leur espèce et ceci pendant plusieurs mois. L'observation a montré que, très rapidement, les singes ont présenté des comportements stéréotypés : balancements, secousses, sautilllements et des comportements d'auto-agression. De plus, lorsque vers 2 ou 3 ans ils étaient replacés avec d'autres jeunes, ils présentaient un comportement social extrêmement perturbé. De telles observations ont également été mises en évidence chez des enfants placés dans des orphelinats et dont les besoins vitaux étaient satisfaits mais qui ne recevaient aucune affection ni aucun contact corporel. On a appelé ces comportements d'inadaptation le syndrome de l'hospitalisme.

Cette expérience montre l'importance capitale de la relation mère-bébé dans les premiers temps de la vie. Harlow a ensuite essayé d'isoler le facteur de cette désocialisation. Il a donc à nouveau isolé de jeunes singes dans des cages mais en leur proposant cette fois-ci des substituts maternels, l'un en grillage simple mais distribuant du lait et l'autre recouvert d'un tissu et contenant une source de chaleur. Les résultats montrent que les petits préféraient se blottir contre la deuxième « maman »<sup>2</sup>, faite de tissu. Cette expérience s'est opposée à l'interprétation la plus courante de l'époque qui, sans renier le rôle du contact physique, donnait jusqu'alors une importance primordiale à la fonction alimentaire. Ce fut donc le point de départ de la considération la plus courante aujourd'hui, à savoir que la tétée joue avant tout un rôle affectif, par la mise en contact sensorielle fréquente de l'enfant et de la mère.

Ensuite, l'ouvrage montre le petit pingouin qui se rend compte qu'il a oublié son jouet. Cet objet, autre que sa mère, dirige son désir et son action, l'amenant à étirer le cordon à tel point qu'aux pages 13 et 14 l'illustration présente la mère inquiète et le cordon lâche suggérant que le bébé s'est trop éloigné pour la mère. *Vrrr...*<sup>3</sup> montre que chez tout enfant se

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 7

<sup>2</sup> Harlow, H., Dodsworth, R. & Harlow, M. (1965). *Total Social Isolation in Monkeys*. University of Wisconsin : USA

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit*

déroule un processus d'individuation et de séparation (psychique), qui permet le développement du sentiment de conscience de soi. Ce concept, introduit par Mahler<sup>1</sup>, distingue la naissance biologique de la naissance psychologique. Si la coupure du cordon ombilical amène une distanciation physique du bébé par rapport à sa mère, le sentiment d'exister comme être individualisé apparaît progressivement. Ce processus de séparation-individuation évolue au gré des différentes acquisitions de l'enfant :

- Utilisation d'un objet transitionnel
- Déplacement autonome avec éloignement, grâce à la marche
- Exploration de l'espace et des objets
- Utilisation du langage
- Jeu symbolique
- Découverte de la différence des sexes...

Ainsi, paradoxalement, il est indispensable de bien s'attacher pour devenir capable de bien se « détacher ». On retrouve cette caractéristique du mouvement incessant entre monde interne et externe, les deux s'enrichissant mutuellement.

Dans *La première fois que je suis née*<sup>2</sup>, à la page 11, Charlotte explique qu'elle a crié pour la première fois et que personne ne lui a répondu. L'illustration la montre alors très en colère devant un téléphone silencieux. Ensuite, Charlotte est à l'école et elle rêve qu'elle vole pour la première fois. L'image nous la montre en train de voler effectivement. Sur ces deux pages, la jeune fille découvre son imaginaire et ses limites. Elle pourra se servir de cette instance pour rendre le réel plus acceptable mais elle ne pourra pas contraindre le monde extérieur à ses désirs. D'ailleurs, pour les psychanalystes lacaniens, la notion d'imaginaire se comprendrait en lien avec le stade du miroir :

« [...] on peut qualifier d'imaginaire :

a) du point de vue intrasubjectif : le rapport fondamentalement narcissique du sujet à son moi.

b) du point de vue intersubjectif, [...] ; pour Lacan il n'y a de semblable – un autre qui soit moi – que parce que le moi est originellement un autre<sup>3</sup> ».

Charlotte découvre alors de façon concomitante ce qu'elle est à travers ce qu'elle pense que les autres sont. Et, comme la sublimation est une redirection des pulsions internes

---

<sup>1</sup> Mahler, M. (2010). *La Naissance psychologique de l'être humain*. (1<sup>ère</sup> éd. 1980). Paris : Payot, idée générale

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Laplanche J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. *Op. cit.* p. 195

vers un objet socialement reconnu, le narcissisme dû à la prise de conscience de son unité peut aussi investir le monde extérieur dans un mouvement cyclique. Cela ne se fait pas sans agressivité : les pages 25 et 26 constituent ce moment de tension dans toute vie où le sujet prend conscience d'autrui. Ainsi, à la page 25, Charlotte dit : « La première fois que j'ai joué au foot, c'était toute seule. J'ai gagné<sup>1</sup> ».

Puis à la page 26 :



« La première fois que j'ai vu Candice Muriacelli, je lui ai tiré les cheveux parce qu'elle avait pris le cerceau alors que la maîtresse avait dit que c'était moi, alors elle m'a donné un coup de pied et je lui ai donné un grand coup de cerceau et la maîtresse nous a punies et on est devenues copines<sup>2</sup> ».

Finalement, cet ouvrage révèle la tension entre la nature et la culture et, parallèlement, entre le narcissisme et la rencontre avec l'altérité. Claude Lévi-Strauss relie ces deux aspects lorsqu'il écrit :

« L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître en chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions<sup>3</sup> ».

Grandir, c'est donc aussi prendre conscience de la différence. Et c'est cette prise de conscience dans le développement qui constituera le terreau sur lequel se déploiera le rapport du sujet à l'amour et l'amitié. D'ailleurs, les ateliers à visée philosophique mettent en jeu cette dichotomie en proposant un lieu où la parole de chacun est acceptée et vient se confronter à celle des autres. Entrer en relation avec autrui dans un système de valeurs, ce n'est ni contraindre l'autre à mes idées ni être contraint aux siennes mais permettre le débat.

<sup>1</sup> Dutertre C. & Cuvellier, V. *La première fois que je suis née. Op. cit.* p. 25

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 26

<sup>3</sup> Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire* (1<sup>ère</sup> éd. 1952). Paris : Gallimard pp. 19-20

## **Renaître à soi et entrer en relation avec autrui**

Charlotte de *La première fois que je suis née*<sup>1</sup> prend donc conscience de l'altérité alors même qu'elle s'est investie elle-même comme objet d'amour. S'opposant aux analyses de Hegel et de Sartre, dont certaines situent dans le conflit l'essence des relations humaines, le philosophe Robert Misrahi construit le concept de bonheur à partir de la joie partagée issue de la reconnaissance mutuelle des consciences et de l'amour :

« J'aime l'autre parce qu'il est un sujet existant semblable à moi-même. Non pas que j'aime en lui mon image, comme dans la passion narcissique, mais j'aime en lui le sujet qu'il est par lui-même en se construisant, comme moi, dans l'existence<sup>2</sup> ».

Ainsi Charlotte rencontre-t-elle l'amour à la page 39. On l'imagine vendeur dans un magasin d'instruments de musique puisqu'il se trouve dans la vitrine en train de dépoussiérer une trompette (instrument favori de Charlotte). Ainsi, cette image propose une synthèse de la vie de Charlotte à travers le symbole de la trompette. Elle va tomber amoureuse d'un homme qui partage ses passions et ses valeurs rappelant celles de ses parents mais ce couple est inédit et va pouvoir laisser place à un renouveau. L'aspect créatif et inédit de la personnalité de Charlotte a pris le dessus sur ce qui aurait pu représenter un état aliénant. Charlotte a respecté l'interdit fondamental de toute société, l'interdit de l'inceste. Elle est parvenue à diriger son désir vers le monde extérieur, se détachant de son propre narcissisme et de son environnement familial. Ce « meurtre » symbolique des valeurs premières est figuré à la page 30 lorsque l'image suggère la relation sexuelle entre les deux personnages : on y voit une partition de musique, la trompette posée par terre et des vêtements qu'on devine avoir été enlevés précipitamment sous l'effet du désir. Charlotte est capable de mettre de la distance entre ce qui, en elle, provient du monde extérieur et émane de son seul et unique désir.

---

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

<sup>2</sup> Misrahi, R. (1994). *Le bonheur*. Paris : Hatier pp. 64-65



On voit ensuite Charlotte enceinte et, à la fin, l'image la figure dans la même position que sa mère avec elle-même à la maternité. Il y a néanmoins une différence: alors que Charlotte n'a qu'un grain de beauté, la petite Noémie en a deux. La première et la dernière image sont donc à la fois semblables et différentes et soulignent le caractère cyclique de la vie mais aussi et surtout son exigence de renouveau.

De plus, Françoise Dolto écrit que :

« Le désir qui habite l'organisme d'un spécimen humain à l'état d'enfance est d'atteindre, par sa croissance, à la maturité. L'objectif, si tout se passe bien, c'est de procréer afin que sa mort laisse du vivant<sup>1</sup> ».

La psychanalyste explique ensuite que les jeunes parents, pour devenir acceptables, se confrontent à une régression nécessaire. En effet, l'arrivée d'un enfant implique qu'il faille se reconnecter avec l'enfant qu'on a été dans le but d'établir une communication empathique avec les siens. Dolto explique que cette régression est une mort symbolique teintée d'ambivalence. En effet, pour elle, la plupart des adultes en relation avec d'autres personnes se réfèrent au sens logique des mots, au signifié. De la sorte, le monde adulte aurait abandonné un autre registre tout aussi important, celui de l'illogique, de l'inconscient et du signifiant. Ce registre appartient à celui de l'enfance dont le langage n'est pas encore structuré mais la communication présente. L'auteure préconise alors de renaître à cette acceptation, à cette intelligence de l'illogique, parfois beaucoup plus dynamique. Voici donc en quoi Charlotte serait à nouveau née alors même qu'elle donne naissance à son bébé. Désirer avoir un enfant avec une autre personne, c'est accepter cette mort symbolique, ce renouveau. C'est, en fait, régresser en pariant sur l'utilité de cette régression pour soi et l'espèce. Laissons la parole à Dolto :

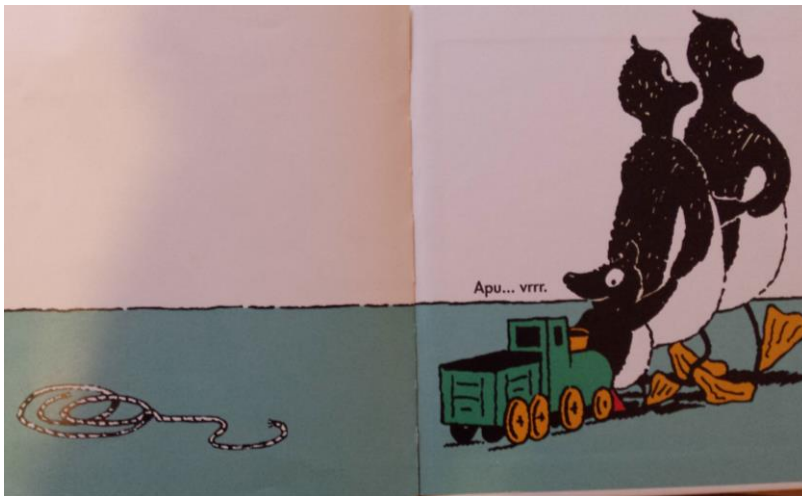
« On pourrait dire que la deuxième naissance sert à faire le deuil vrai de la première naissance, en tant que mort en nous du mammifère humain, mais en gardant ce qui existait, transmissible et vivant, la communication sans paroles. Il faut que la première

---

<sup>1</sup> Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont p. 271

naissance soit ressentie comme une mort pour qu'il y ait résurrection, c'est-à-dire mutation en vie autre : le passage du placenta organique au placenta aérien<sup>1</sup> ».

*Vrrr...*<sup>2</sup> met en scène cette communication sans paroles et donne une indication sur son dépassement qui mènera à la première naissance symbolique après la naissance réelle. En effet, à la fin de l'ouvrage, on voit la mère appuyer sur son bouton dans le but de raccourcir la corde. On s'attend à voir revenir le bébé mais c'est finalement le père, relié à la mère qui s'approche portant bébé pingouin dans ses bras. Sur la dernière page, on voit la famille s'éloigner. La corde est au sol et ne relie plus personne.



On peut alors lire une parole du bébé : « Apu... Vrrr<sup>3</sup> ». Cette ébauche de phrase signe l'apparition du langage corrélée à l'intervention du père.

La théorie psychanalytique et plus particulièrement la triangulation œdipienne est

convoquée : selon Laplanche et Pontalis, le complexe d'Œdipe serait

« un ensemble organisé de désirs amoureux et hostiles que l'enfant éprouve à l'égard de ses parents. Sous sa forme dite positive, le complexe se présente comme dans l'histoire d'Œdipe-Roi : désir de la mort de ce rival qu'est le personnage du même sexe et désir sexuel pour le personnage de sexe opposé.[...] Le complexe d'Œdipe joue un rôle fondamental dans la structuration de la personnalité et dans l'orientation du désir humain<sup>4</sup> ».

Ainsi pour la psychanalyse, le complexe d'Œdipe serait responsable de la constitution de l'être humain comme sujet désirant. De plus, cette définition implique que les premières relations de l'enfant à ses parents détermineraient les relations futures. Pour que l'enfant se construise et développe le désir d'entrer en relation avec ses pairs, à l'école notamment, il

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 283

<sup>2</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* pp. 23-24

<sup>4</sup> Laplanche J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse. Op. cit.* pp. 79-80

faudrait qu'il ait été confronté à cette triangulation. En effet, pour Françoise Dolto, il le faut « [...] parce qu'à l'origine l'être humain naît d'une situation triangulaire<sup>1</sup> ».

C'est donc le rôle des parents qui est à nouveau interrogé et notamment le rôle du père. En effet, tout au long de *Vrrr...*<sup>2</sup>, la mère et son enfant vivent une fusion à la fois symbolique mais aussi réelle du fait de la présence de ce cordon qui les relie. Les deux personnages ne communiquent que par le regard et des onomatopées. Le langage verbal n'intervient pas. Quand le père arrive, le désir de la mère n'est plus exclusivement orienté vers son petit car elle est reliée à son compagnon. L'enfant vit alors la triangulation. La fusion est détournée. D'un point de vue symbolique, la fonction paternelle (et non le père réel) est ce qui guidera l'enfant à se détourner de sa famille pour aller vers la société, ce qui a fait dire à Françoise Dolto que « les pères sont, beaucoup plus que la mère, ceux qui dirigent l'enfant dans sa conduite sociale<sup>3</sup> ».

Finalement, l'enfant intègre l'interdit fondamental de toute société humaine, l'interdit de l'inceste, et se doit de diriger ce désir incestuel premier vers l'extérieur, au sein de la société. Le père réel interdit l'accès à la mère physique. La fonction paternelle interdit en quelque sorte l'accès exclusif au foyer *ad vitam aeternam* en proposant des voies de sublimation vers l'extérieur, le langage étant la première manifestation de ce recul, l'enfant pouvant nommer, donc désirer, ce qui ne lui est plus directement ni physiquement accessible : « Apu... vrrr » est le signe que bébé pingouin nomme ce qu'il vient de perdre avec l'arrivée de son père ; il renaît dans le registre du langage. Néanmoins, les relations familiales continueront d'agir dans la vie future de l'individu et auront une influence sur la manière dont il entrera en relation (ou non) avec autrui. L'amour, l'amitié, l'agressivité envers soi ou autrui dans la vie adulte sont donc largement déterminées par les premières relations au sein du foyer familial.

*Cet été-là*<sup>4</sup> figure justement les relations interpersonnelles entre des enfants qui vont devenir adultes. On ne connaît rien de la prime enfance de Charlotte et Simon mais l'ouvrage donne accès à la genèse de leur relation. L'on se rend compte qu'à chaque âge, cette relation ne va pas de soi, les antagonismes décrits plus haut se retrouvant dans leurs échanges. On

---

<sup>1</sup> Dolto, F. (1994). *Les chemins de l'éducation*. Paris : Gallimard p. 35

<sup>2</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

<sup>3</sup> Dolto, F. *Les chemins de l'éducation. Op. cit.* p. 374

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là. Op. cit.*



observe notamment que leurs disputes sont nombreuses tout au long de l'ouvrage et qu'elles émanent à chaque fois de l'impossibilité de reconnaître l'autre comme étant différent<sup>1</sup>. Cela renvoie à la pulsion telle qu'elle est envisagée au tout début de la vie par l'individu. En effet, il existe une période dans la prime enfance où la pulsion investit le corps propre et rend l'enfant convaincu qu'il peut se suffire à lui-même. Ce moment est corrélé avec l'apparition du fantasme, réaction à la perte première de l'objet d'amour. Ainsi, l'enfant devient-il par exemple capable de fantasmer la présence réconfortante et toujours disponible du sein alors même qu'il n'est pas là (en tétant une sucette ou son pouce). Ce mécanisme apparaît en lieu et place de la carence d'autrui et cherche justement à protéger de l'autre défaillant. Dans *Cet été-là*<sup>2</sup> donc, lorsqu'ils se disputent, Charlotte et Simon ne se reconnaissent pas en tant qu'êtres différents. Ils cherchent au contraire à soumettre l'autre à leur propre désir sans chercher à essayer de le comprendre. Or, cette façon de voir le conflit (en le considérant comme une défense pour éviter que le moi ne subisse l'angoisse de la perte) s'oppose au point de vue moralisateur qui voudrait que le moi vive en parfaite harmonie avec ses semblables de façon naturelle. D'ailleurs, cela est paradoxal pour Charlotte et Simon mais sous l'apparent déni de l'autre contenu dans leurs chamailleries, une certaine ouverture s'est créée, le conflit contenant une part d'ouverture préférable à l'indifférence. Finalement, cette ambivalence de la relation du *moi* à autrui (je peux ou dois entrer en conflit avec un autre ce qui assure ma considération envers lui) questionne ce subtil compromis entre vie intérieure et monde extérieur qui peut parfois mener à une domination de l'un sur l'autre, rendant inauthentique voire impossible la rencontre ou, au contraire, diriger le désir vers autrui et connaître l'amour.

En effet, quatre ans plus tard, Charlotte et Simon se retrouvent sur la même plage. Ils sont heureux de se revoir. On en apprend un peu plus sur eux :

« Charlotte aime assembler, tortiller, polir, bricoler, inventer. [...] Simon, lui, aime lire et rêver. Il peut même rêver qu'il rêve<sup>3</sup> ».

Charlotte s'adonne à des activités manuelles et Simon à ce qui traditionnellement leur est antagoniste : l'activité intellectuelle. L'on comprend qu'ils sont toujours aussi différents. Néanmoins, à la fin de l'ouvrage, alors que les deux protagonistes ont 22 ans, on apprend que Charlotte lit Marcel Proust tandis que Simon s'adonne à la sculpture. Les passions de chacun

---

<sup>1</sup> Simon laisse alors s'exprimer une *anima* négative qui représente l'aspect féminin tournée vers la régression chez les hommes tandis que Charlotte laisse s'exprimer un *animus* négatif c'est-à-dire des aspects masculins présents dans l'inconscient des femmes, aspects tendant à nier l'autre.

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.* pp. 20 - 21

se sont inversées au fil du temps. On ne peut que suggérer l'influence qu'ils ont eue l'un sur l'autre mais pour la première fois dans l'ouvrage les différences entre eux sont acceptées par chacun. En effet, comme à chaque fois, ils se disputent mais, cette fois-ci, Simon offre à Charlotte une sculpture tandis qu'elle lui donne un livre de sculpture. Par ce don, ils donnent un peu d'eux-mêmes à l'autre et acceptent parallèlement autrui pour ce qu'il est. Ils sont passés de l'amitié à l'amour, de la sympathie à la rencontre authentique tout en acceptant leurs différences. Comme l'écrit Robert Maggiori :

« Seul l'amour m'ouvre à l'autre tel qu'il est en lui-même, car j'aime non pour m'aimer ou être aimé, ni pour aimer tout court ou aimer l'amour, mais pour l'aimé tout seul, absolument et gratuitement. Contrairement à la sympathie qui naît à l'occasion et se trouve dans la joie de l'autre des raisons de se réjouir, l'amour, lui, ne cherche ni des occasions ni des raisons, aime malgré les raisons et se donne comme transitivity pure, pur élan vers l'autre, sans garanties, sans billet de retour ni assurance-vie. [...] L'amour n'est pas une fusion qui annihile les spécificités et les autonomies des sujets, n'est pas une perdition dans l'autre qui efface le sujet aimant, ni une phagocytation qui annule le sujet aimé : il n'est pas même une relation, mais, précisément, une rencontre<sup>1</sup> ».

Finalement, on peut dire que les aspects négatifs du début de l'histoire - tendant à renier autrui - présents chez les deux protagonistes se sont malgré tout atténués puis transformés dans un mouvement d'ouverture qui a permis la rencontre.

Une autre dimension de l'amour est illustrée. En effet, à la page 35, Simon et Charlotte ont 15 ans et l'on voit le jeune homme serrer dans ses bras « Coline, sa nouvelle amoureuse<sup>2</sup> ». Charlotte, elle, pleure d'assister à ce spectacle et l'on comprend qu'elle est elle-même amoureuse de Simon. L'on comprend alors l'absolue nécessité de la réciprocité dans le phénomène amoureux :

« Mais la rencontre serait obérée par la désespérance si l'amour que je porte à l'autre ne rebondissait sur l'amour que l'autre me porte et n'était pris dans la surenchère infinie de la réciprocité et de la mutualité<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> Maggiori, R. & Delacampagne, C. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont p. 90

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là. Op. cit.* p. 35

<sup>3</sup> Maggiori, R. & Delacampagne, C. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont p. 90

Finalement la question des relations humaines et plus particulièrement celle de l'amour questionne à nouveau la mort. En effet, entrer en relation avec autrui, c'est à nouveau rencontrer l'altérité. Par là-même, si l'on désire cette relation, il est nécessaire de limiter les énergies qui tendent à la destruction de ce qui n'est pas familier. Il faut les sublimer ce qui revient à les anéantir du moins dans la forme primitive sous laquelle elles apparaissent. Il s'agit donc à nouveau d'une renaissance à soi. Plus concrètement encore, à travers l'histoire de Charlotte et Simon dans *Cet été-là*<sup>1</sup>, l'on pourra appréhender la rencontre entre deux êtres humains : une rencontre nécessaire mais n'allant pas de soi, une rencontre teintée par la première des relations d'amour, celle qui a relié le bébé à sa mère. Ainsi, quand il y a rencontre, il y a à nouveau reproduction et cycle ; Néanmoins, parfois, l'amour naît de la mort d'une partie de soi et amène de l'inédit comme cette petite fille qu'ont eue les deux protagonistes.

## **Conclusion**

Les œuvres abordées ici traitent de différents couples d'opposés avec lesquels l'être humain doit traiter pour se construire. Elles questionnent ainsi certains déterminismes afin de voir en quoi un être est influencé par son passé et en quoi il peut et doit s'en détacher pour devenir adulte. Elles abordent aussi ces mouvements contradictoires qui le font tantôt s'investir lui-même comme objet d'amour tantôt investir le monde extérieur. Enfin, à travers cet acte sophistiqué et complexe qu'est la relation à autrui, elles montrent que ces antagonismes peuvent se dépasser à condition d'accepter l'abandon d'une partie de soi.

Les ateliers à visée philosophique en classe, outre l'objectif d'amener les élèves à prendre conscience de cela, véhiculeront, par leur forme collective, cette idée de rencontre. Cadrés et contenant, ils seront à même d'accueillir le conflit, conflit devant s'entendre comme rencontre de l'altérité et non comme déversement gratuit de violence. Car entrer en contact avec ses pairs n'a rien de simple mais vaut le coup car cela permet d'enrichir sa vie, de la stimuler et de trouver une satisfaction dans l'échange. Il s'agira de considérer que la possibilité d'entrer en relation avec autrui, que ce soit pour affirmer son accord avec lui ou le contredire, relève d'une pensée hautement élaborée capable de se défaire de l'égoïsme et de l'immédiateté.

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

## Préparation pour les séances en classe

### Vrrr...<sup>1</sup>

Qu'y a-t-il entre le bébé et sa maman ? Comment cela fonctionne-t-il ?

D'après vous, est-ce facile d'être relié toujours à quelqu'un ?

Au début, que veut le bébé ? Et ensuite ?

Que fait la maman quand son bébé est trop loin ?

Que fait le bébé quand sa maman est trop loin ?

Finalement, qui arrive ?

Que se passe-t-il concernant le vrrr ?

Portée philosophique : Ça veut dire quoi grandir ? Est-ce que ça peut faire peur de grandir ?

Est-ce qu'on peut rester reliés à notre maman toute notre vie ? Est-ce que les parents peuvent avoir peur qu'on grandisse ?

### La première fois que je suis née<sup>2</sup> :

Pourquoi le titre dit-il « La première fois que je suis née ? Est-ce qu'on naît plusieurs fois ?

Comment s'appelle la petite fille ?

Qu'apprend-elle à faire ? Fait-elle la même chose que ce que ses parents lui ont appris ? Est-ce que ça lui plaît ?

Que se passe-t-il quand Charlotte rencontre son mari ?

Pourquoi Charlotte dit-elle qu'elle est née une deuxième fois quand elle est devenue maman ?

Portée philosophique : Ça veut dire quoi grandir et devenir adulte ? Est-ce qu'on devient les mêmes adultes que nos parents ?

### Cet été-là<sup>3</sup> :

Où Charlotte et Simon se rencontrent-ils ? S'entendent-ils bien ? Pourquoi se disputent-ils ?

Puis que se passe-t-il de chapitre en chapitre ?

Et à la fin ?

Que leur a apporté leur rencontre ? Cela a-t-il été facile ?

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>2</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née.* *Op. cit.*

<sup>3</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là.* *Op. cit.*

Portée philosophique : Est-ce que les enfants vivent les mêmes choses que leurs parents ? Ça veut dire quoi rencontrer quelqu'un ? Est-ce toujours facile ? Pourquoi ?

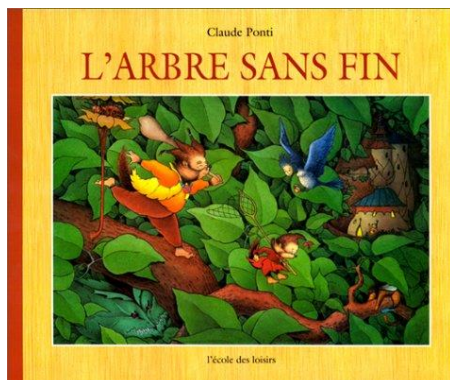
## Conclusion partielle

Grandir suppose de pouvoir passer de l'égoïsme à la possibilité d'investir le monde extérieur. Or, cela implique qu'il faille pouvoir faire face à la séparation en la nommant. Le langage permet justement de nommer ce qui n'est pas là. C'est aussi lui qui rend possible la relation avec autrui, relations amicales, familiales, professionnelles ou encore amoureuses, toutes les relations avec autrui passent par le langage. Indirectement, cela implique que la question du langage et celle de la mort soient liées. En effet, entrer en relation avec autrui, c'est lui laisser la possibilité de s'exprimer. De la sorte, c'est accepter l'anéantissement de certaines parts de soi qui voudraient déposséder l'autre de son statut d'être humain en le dominant et en ne lui laissant pas la possibilité de s'exprimer. Entrer en relation avec autrui, c'est encore, quand l'autre paraît en savoir plus sur une question que nous maîtrisons moins, se confronter à une forme de régression qui tend à faire revenir à l'inexistence du début. Ou encore, ce sont les parents qui sont confrontés à cet écueil quand, pour entrer en relation avec leur bébé tout en lui « prêtant » leur appareil psychique parexcitations, régressent, risquant ainsi de se retrouver à proximité de problématiques anciennes qui vont en sens inverse de la naissance à soi. Finalement, grandir et mourir sont intimement liés.

### 3) Mourir

La mort renferme les angoisses humaines les plus profondes. Elle est synonyme d'inexistence de soi ou d'autrui. Quand elle touche autrui, elle renvoie à d'autres angoisses archaïques comme l'angoisse d'abandon. Autour d'elle pourtant se joue également son exact contraire : la vie. Car en effet, vivre, c'est mourir à soi mais pas n'importe quelle vie. En effet, la vie recèle deux dimensions : une dimension cyclique où les êtres vivants se succèdent dans le temps, identiques et inchangés. C'est la succession des saisons, des fêtes culturelles ou encore des noms de familles qui se perpétuent au fil du temps. Cette dimension renvoie à la notion d'infini. Or, pour l'individu, mortel et incomplet, cette première dimension est une réalité secondaire bien que très importante. Car, pour lui, c'est l'urgence de son existence qui prime. Sa vie n'étant pas infinie, il va devoir l'inscrire dans l'espace et dans le temps. Cette question du rapport de l'être au temps dépend de la possibilité qu'a l'individu de se confronter à une certaine forme de mort symbolique. Ainsi, vivre, c'est un peu mourir à soi à chaque instant. C'est une mort bénéfique puisqu'elle est au service de l'évolution mais parfois, pour celui qui la vit, elle paraît insurmontable. Elle fait risquer l'effondrement. Avant, les rituels initiatiques permettaient de mettre en scène ces angoisses en les contenant et en proposant un passage. Ce n'est plus guère le cas. Ainsi, aujourd'hui, les individus doivent fabriquer eux-mêmes leurs rites de passages avec les dérèglements que cela implique. Il en va de même concernant la question de l'après. Alors, que certaines cultures et sociétés proposent des voies pour prendre en charge cette question, l'occident, sous l'égide d'un discours scientifique dominant, laisse les individus avec leurs questions existentielles potentiellement angoissantes. Ainsi, notre modernité est-elle obligée de fabriquer ses propres explications. C'est donc aussi la question des croyances qui est soulevée et notamment des croyances religieuses.

## *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> de Claude Ponti et *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> d'Anette Bley :



### Introduction

Dans *l'Arbre sans fin*<sup>3</sup> et *Quand je ne serai plus là*<sup>4</sup>, Claude Ponti et Anette Bley abordent la question de la cyclicité des choses, cycles qui se répètent sans cesse et prennent diverses formes. En usant de symboles végétaux, ils abordent le cycle naturel. Ils extrapolent des caractéristiques de cette réalité physique d'autres réalités ayant trait à l'espèce humaine, cycles culturel et générationnel donc. Enfin, pour garder contact avec notre modernité et souligner le caractère infini qui l'habite malgré les changements de paradigme (passage de sociétés traditionnelles à rituels initiatiques à des sociétés donnant une grande valeur à l'individu au détriment du collectif), *Quand je ne serai plus là*<sup>5</sup> amène une réflexion sur les nombres, symboles scientifiques et rationnels mais néanmoins porteurs d'un mystère insondable : l'infini.

Cette ambivalence primordiale contenue dans le symbole des nombres à savoir la rationalité et l'irreprésentabilité de leur infinité amène justement un éclairage sur la tension apparue depuis que les sociétés modernes se sont détournées des rites qui les structuraient autrefois. En effet, ces rites, collectifs par nature, ont peu à peu disparu mais continuent d'être nécessaires et effectifs à un niveau individuel : le cycle n'aurait pas disparu mais se serait déplacé de la collectivité vers l'individu. La prise de conscience de la persistance du souvenir qui assure une continuité de l'être dans *Quand je ne serai plus là*<sup>6</sup> et la compréhension de la finitude des choses d'Hipollène dans *L'arbre sans fin*<sup>7</sup> prennent en effet la forme de rites initiatiques, à chaque fois inspirés par des aînés qui savent. Et pourtant, c'est seules que les

<sup>1</sup> Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

<sup>2</sup> Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là*. (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette

<sup>3</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

petites héroïnes vont devoir grandir et rejoindre les rives de l'âge adulte. Tel serait le lot des individus de nos sociétés : s'inscrire dans une cyclicité plurielle et la subir sans pouvoir s'appuyer sur une altérité qui la reconnaît et la nomme.

Or, qui évoque une initiation amène l'idée de progrès ce qui va à l'encontre de la notion de cycle qui se répète à l'identique. Ainsi, l'ambivalence contenue dans le couple d'opposés cycle/progrès devrait être amenée par les œuvres. C'est le cas. En effet, il s'agira de mettre en évidence que tous les éléments signifiants évoquant la notion de cycle contiennent intrinsèquement celle de progrès : un arbre, soumis aux lois de l'adaptation ne donnera pas les mêmes fruits d'une année sur l'autre. Une génération d'êtres d'une même famille qui se perpétue sera constituée d'individus tous différents, eux-mêmes inscrits dans un contexte social et culturel qui évolue. De même, un individu qui évolue et grandit n'est pas complètement le même une fois le cycle terminé. C'est le cas par exemple d'un enfant qui a appris à lire. Une fois les mécanismes de la lecture enclenchés, il ne peut plus ne pas comprendre un mot, une phrase ou un texte qu'il sait lire. De même, à la fin de *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>, Hipollène (qui reste Hipollène malgré tout) ne peut plus nier la finitude de son arbre ou de son être et, en ceci, devient une autre Hipollène. Lisa, dans *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> ne peut plus réfuter l'existence de l'imagination et du souvenir pour assurer la continuité de son être et de ceux qui lui sont (étaient) chers.

La question est alors de savoir comment ces prises de conscience qui étaient autrefois initiées par la société et reconnues par tous ses membres peuvent naître du seul individu. Les deux œuvres étudiées abordent cette fois-ci la question différemment : l'initiation d'Hipollène de Ponti consiste à trouver son nom. Le nom est ici ce symbole primordial de la finitude de l'être, à la fois représentant d'une lignée généalogique qui se perpétue et individu inédit qui apporte sa propre pierre à l'édifice. Il est aussi le représentant dans le langage de la sexuation et, en ceci, signe l'identité sexuelle, incomplète par nature. La tâche pour Lisa est autre. Il s'agit pour elle de retrouver une continuité d'existence alors que la mort d'Auguste est pour elle une rupture. Ainsi, dans ce même mécanisme d'initiation que vivent Hipollène et Lisa, se retrouvent deux éléments antagonistes et pourtant tous deux existants : la rupture et la continuité. Finalement, l'abandon des rites collectifs durant lesquels le message transmis

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*



n'était pas questionné amène à la possibilité d'accéder au sens du message. En contrepartie, l'individu, libéré des contraintes sclérosantes du collectif, doit cheminer à tâtons dans un univers qui n'est plus codé. Finalement, l'initiation (qui doit se faire) a lieu et prend des formes similaires à celles qu'elle prenait avant mais se fait individuellement. Cela questionne le rapport de l'être au temps, le temps en général et le temps d'une époque, d'une culture en particulier.

Il est donc bien question du temps dans les deux œuvres : le temps à l'échelle de l'univers, de l'espèce et enfin de la famille et l'individu. Paradoxalement, il ne peut y avoir d'existence sans prise en compte de la finitude (Hipollène doit d'abord se différencier de son univers maternel pour pouvoir grandir dans *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>. Au contraire, on ne pourrait supporter les contraintes de la réalité sans ce sentiment d'infinité dont le souvenir est le digne représentant. Lisa doit quant à elle trouver les voies de l'indifférenciation que représente le souvenir dans *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>. Parallèlement, cela revient à dire que pour vivre, il faut avoir fait l'expérience de la mort (réelle, celle d'un proche ou symbolique, la sienne propre).

Il faudra enfin aborder la question des conséquences de l'initiation et, à travers elles, la question de l'existence. Qu'est-ce que vivre et grandir ? Que veut dire devenir adulte ? Finalement, il s'agit de dépasser les dichotomies évoquées en essayant de les dépasser. La notion de projet d'existence comme inscription de l'être dans le temps viendra éclairer les histoires des deux héroïnes. Hipollène nommée « Hipollène-La-Découvreuse » à la fin de l'œuvre de Ponti vainc son ombre, *Ortic* et revient auprès des siens. Elle se voit attribuer « une coiffure de grande fille » et son père lui fabrique une épuisette rien que pour elle lui conférant ainsi l'assentiment collectif concernant sa capacité à chasser les glousses. Le cycle aliénant du début a laissé la place à la rupture individuelle laquelle, une fois intégrée, a permis de rejoindre le cycle après y avoir trouvé sa propre place. On retrouve ici les caractéristiques du schéma actantiel des contes traditionnels où le héros, à la fin de son périple, rejoint la situation initiale mais n'est plus le même, enrichi des obstacles qu'il a dus surpasser, des adjuvants qu'il a rencontrés... Lisa, elle aussi grâce à sa compréhension de l'infinité du souvenir, a rejoint le cycle de la vie générationnelle en y inscrivant son être comme le montre

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*



l'illustration de la dernière page sur laquelle elle imagine Auguste manger à volonté des gâteaux et des fruits, choses qui lui étaient interdites jusque là.

## Mouvements cycliques

La première remarque concernant l'œuvre de Ponti est bien entendu le titre : *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>. Cet infini suggéré ne peut se référer à l'arbre physique. Il se rapporte donc à quelque chose de plus symbolique qui dépasse son existence-même. Gilbert Durand, dans *Les structures anthropologiques de l'imaginaire* écrit :

« Au premier abord, l'arbre semble venir se ranger aux côtés des autres symboles végétaux. Par sa floraison, sa fructification, par la plus ou moins abondante caducité de ses feuilles il semble inciter à rêver une fois de plus un devenir dramatique<sup>2</sup> ».

L'arbre, en effet, parce qu'il est soumis au rythme des saisons, est un symbole de maîtrise du temps. Il passe par divers états qui disparaissent/réapparaissent sans arrêt, « une régénération périodique du temps<sup>3</sup> », écrit Eliade. Ce cycle répété aurait eu un intérêt anthropologique dans l'histoire de l'espèce humaine. Selon Durand, bon nombre de symboles humains dont l'arbre fait partie, avaient (ont) pour but de dompter le temps, de le rendre moins angoissant, de

« [...] maîtriser le devenir par la répétition des instants temporels, de vaincre directement Kronos non plus par figures et en un symbolisme statique, mais en opérant sur la substance même du temps, en domestiquant le devenir<sup>4</sup> ».

Dans *Quand je ne serai plus là*<sup>5</sup>, le symbolisme végétal est également présent sous la forme du jardin. En effet, Auguste est jardinier et à la page 7, il est indiqué qu'

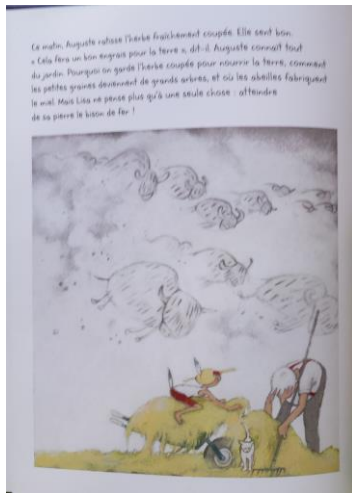
<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Op. cit. p. 391

<sup>3</sup> Eliade, M. (1949). *Le mythe de l'éternel retour. archétypes et répétition*. Paris : Les Essais, p. 86

<sup>4</sup> Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Op. cit. p. 321

<sup>5</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.



« Auguste connaît tout du jardin. Pourquoi on garde l'herbe coupée pour nourrir la terre, comment les petites graines deviennent de grands arbres, et où les abeilles fabriquent le miel<sup>1</sup> ».

La notion de cycle est donc intrinsèquement présente dans ce symbole et on comprend bien pourquoi : Auguste va mourir et il a probablement besoin de se sécuriser avec ce cycle naturel qui le déborde de loin mais qu'il connaît bien. Concernant Lisa, il est dit : « Mais Lisa ne pense plus qu'à une seule chose : atteindre de sa pierre le bison de fer<sup>2</sup> », sorte de défi qu'Auguste a lancé à Lisa, l'intimant de toucher une brouette en forme de bison à l'aide du lance-pierres qu'il lui a fabriqué. Ainsi, Lisa passe à côté du symbolisme cyclique de la nature et y préfère ce défi (culturel) qui n'est pas sans rappeler les rituels initiatiques des jeunes partant à la chasse pour la première fois et censés ramener une proie dans le but d'être reconnus par leur communauté comme il en est question dans bon nombre d'albums dont le célèbre Yakouba<sup>3</sup>.

Ainsi, le cycle naturel dont il est question dans les deux œuvres s'accompagne d'autres symboles porteurs de cette même notion dans d'autres domaines ayant trait à l'humanité cette fois : les cycles générationnels et culturels. En effet, l'on retrouve cette notion de cycle et d'infini retour à la page 9 dans l'ouvrage de Ponti lorsqu'il est expliqué qu'Hipollène part pour la première fois à la chasse aux glousses. C'est sa grand-mère qui a choisi le moment idéal, moment qui s'avèrera être le même que celui de sa mort. Ainsi, la naissance d'Hipollène à cet exercice traditionnel et initiatique de la chasse aux glousses correspond à la mort de sa grand-mère. Mort et vie s'entremêlent donc dès le début du récit mettant l'accent sur la cyclicité de la vie. De la sorte, il faut noter que dans *L'arbre sans fin*<sup>4</sup>, la structure sociétale qui domine est verticale, le savoir étant du côté des ancêtres (la grand-mère d'Hipollène) qui ont la responsabilité d'initier les plus jeunes, le but étant de transmettre une mémoire collective, un code commun à l'identique, laissant peu de place à l'inédit individuel

<sup>1</sup> Bley, A. Quand je ne serai plus là. *Op. cit.* p. 7

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil. 1994

<sup>4</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

mais assurant un cycle et la pérennité du groupe. En ce sens on peut dire que la famille d'Hippollène possède une caractéristique issue de sociétés traditionnelles, tribales. Dans *Quand je ne serai plus là*<sup>1</sup>, également, cette structure verticale se retrouve car est souligné le grand savoir d'Auguste notamment en ce qui concerne le jardin. De plus, Lisa pose de nombreuses questions existentielles à ce vieil homme qui y apporte toujours réponse :

« - Et après mille, qu'est-ce qu'il y a ? demande Lisa.

- Mille un, mille deux, mille trois, mille...

- Mais alors, les chiffres ne s'arrêtent jamais ? poursuit Lisa, stupéfaite.

- Non, les chiffres ne s'arrêtent jamais<sup>2</sup> ! »

Dans ce passage, Lisa prend conscience de l'infini et du cycle qui se répète inlassablement lié à la structuration du système décimal : à chaque changement de dizaine, de centaine... on recommence à compter avec un, deux, trois ...

Ce symbole des chiffres est à approfondir en ce sens qu'il est porteur à la fois d'une histoire passée très ancienne intégrant la cyclicité mais aussi en tant qu'il est le représentant d'une forme de maîtrise fantasmée toute-puissante de nos jours, du règne de la science qui a pris la place de Dieu. Il amène à interroger la manière dont les mutations sociétales actuelles peuvent coexister avec un passé encore opérant (par la présence des aïeux) et un futur à inventer. Cela intéresse la démarche avec les élèves qui vivent au quotidien cet état liminaire porteur de tensions du fait des injonctions paradoxales qu'ils peuvent subir du fait de la coexistence abrupte entre un passé et un futur qui se confrontent et ne se comprennent pas toujours. Dans *L'arbre sans fin*<sup>3</sup>, il convient d'analyser les mouvements opérés par la grand-mère et Hippollène. En effet, juste après la mort de la grand-mère, on la voit dans sa tombe nommée « berceau de voyage<sup>4</sup> ».



Le berceau évoque le début de la vie et non pas la fin. Parallèlement, les mouvements décrivent cette même tension et font suivre à la grand-mère une ascension tandis qu'ils amènent Hippollène à chuter « jusqu'aux racines de l'arbre<sup>5</sup> ». Cette ambivalence du symbolisme cyclique que représente l'arbre est

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit. p. 6

<sup>3</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 15

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 17

l'image de « l'arbre renversé<sup>1</sup> » qui se retrouve dans de nombreuses cultures à travers le monde, notamment comme le souligne Durand dans

« [...] la tradition sabéenne, dans l'ésotérisme séphirotique, dans l'Islam, chez Dante, comme dans certains rituels lapons, australiens et islandais<sup>2</sup> ».

Cet arbre renversé plonge ses racines dans le ciel et étend ses branches sur la Terre. Ainsi, la grand-mère qui représente les *racines* de la famille monte-t-elle tandis qu'Hipollène descend. L'arbre généalogique et l'arbre cosmique se voient donc prendre en charge cette tension ascension/descente où il n'est plus si sûr que les deux générations puissent encore se rencontrer tout en prenant appui sur un symbole ancien. Ainsi, il s'agit dorénavant d'amener une réflexion sur le devenir du rituel initiatique dans notre modernité à travers les initiations de Lisa et d'Hipollène.

Dans *L'arbre sans fin*<sup>3</sup>, la première chasse aux glousses d'Hipollène prend la forme d'un rituel initiatique et mérite un approfondissement. Un rituel est ce qui se reproduit à l'identique dans une communauté, une culture. Dans les sociétés à rituels initiatiques, il est avant tout collectif parce qu'il est reconnu par tous les membres d'une communauté mais également individuel car il a pour but d'amener un sujet à changer de statut. Il possède une fonction sociale, celle d'assurer le passage d'un statut à un autre en imposant une coupure (sociale) sur un processus continu (biologique). Il apparaît là où il faut transmettre à l'identique et fait intervenir une mémoire de type collectif donc prédictive contrairement à la mémoire individuelle, inédite. Le rituel transmet un message de génération en génération sans qu'intervienne la mémoire individuelle. De plus, il existe une hiérarchie entre ceux qui savent (qui sont initiés) : les aînés et ceux qui ne savent pas encore (les jeunes). D'ailleurs, dans *l'arbre sans fin*, il est écrit : « Grand-Mère sait tout ». <sup>4</sup> C'est aussi elle qui a choisi le moment opportun pour la première chasse aux glousses de sa petite fille. Il faut rappeler que dans *Quand je ne serai plus là*<sup>5</sup>, c'est Auguste qui a fabriqué son lance-pierres à Lisa et son grand savoir sur le monde est souligné :

« Auguste connaît tout du jardin. Pourquoi on garde l'herbe coupée pour nourrir la terre, comment les petites graines deviennent de grands arbres<sup>6</sup> [...] »

---

<sup>1</sup> Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Op. cit. p. 397

<sup>2</sup> Eliade, M. (1949). *Traité d'Histoire des religions*. Paris : Payot p. 241

<sup>3</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 9

<sup>5</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>6</sup> *Ibid.* p. 7

Ainsi, tout comme la grand-mère d'Hipollène, Auguste est porteur d'un savoir relatif à la transmission générationnelle, verticale.

On retrouve donc dans les deux ouvrages des éléments propres aux sociétés traditionnelles à rituels initiatiques : une structuration hiérarchisée et verticale entre les aînés qui savent et les jeunes qui ne savent pas, la présence de rites structurants qui permettent un changement de statut et qui se répètent, dans leur forme, de manière cyclique de génération en génération à l'identique sans que l'on puisse véritablement accéder au fond du message transmis et qui fait sens malgré tout pour les individus membres de la communauté. Dans le cadre des ateliers à visée philosophique, il s'agira d'engager une discussion sur la généalogie et de débattre de cette structuration. Jusqu'à quel point les parents, les grands-parents en savent-ils plus que la jeunesse ? Doit-on écouter tout ce qu'ils avancent ou tout rejeter ? Y a-t-il une voie intermédiaire et créatrice qui permettrait de prendre appui sur le passé pour bâtir le futur ?



Dans *quand je ne serai plus là*<sup>1</sup>, il est aussi fait allusion explicitement à une peuplade ancienne et traditionnelle fonctionnant à l'aide de rites. C'est le cas à la page 11 :

« - C'est toi qui m'as raconté un jour que les Indiens installent leurs morts à la cime des arbres et que les oiseaux emportent leur âme dans le ciel<sup>2</sup> ».

La cime de l'arbre est, comme dans *L'arbre sans fin*<sup>3</sup>, cet espace liminaire entre la vie terrestre et l'après. En ce sens, il assure la cyclicité de l'espèce dans l'imaginaire humain et prend en charge de façon ritualisée l'angoisse du groupe face à la mort. Les Indiens, eux, représentent l'Histoire de l'espèce humaine et, en tant que peuple à rituels initiatiques, participent de cette idée que l'individu est porteur d'héritages dépassant de loin son existence.

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 11

<sup>3</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

Cette dimension intéresse l'école. En effet, certaines caractéristiques initiatiques et traditionnelles se retrouvent dans l'institution pour laquelle l'objectif est d'amener les enfants à grandir, à s'élever à l'aide d'un adulte qui sait et qui transmet des savoirs et une culture commune. En ce sens, l'école est la représentante de l'initiation telle qu'elle a toujours été. Néanmoins, cette même école ne va plus de soi et est remise en cause dans un mouvement parallèle à la remise en question des instances parentales et de l'autorité. Cela signifie que l'institution peine à porter collectivement l'ambition d'élévation individuelle.

En effet, bien que ces éléments se rapportant aux rites soient évoqués, il faut maintenant remarquer que les initiations des deux jeunes héroïnes se font dans la solitude la plus totale : à la suite du décès de sa grand-mère, commence pour Hipollène une série d'épreuves initiatiques qui lui feront ressentir ces tensions (entre le collectif représenté par la grand-mère et l'individuel) au niveau charnel et seule. Car avec la grand-mère est parti le caractère structurant des sociétés traditionnelles qui permettait de devenir adulte grâce à des phases très précises inscrites dans le temps et dans l'espace.

Hipollène subsiste, seule face à sa perte, à l'instar des adolescents occidentaux qui ne sont plus guidés par leurs aînés vers les rives de l'âge adulte. Hipollène, en ce sens, serait soumise à la problématique adolescente c'est-à-dire l'accès à l'autonomie (elle doit apprendre à chasser les glousses), l'acceptation des exigences de la réalité et l'abandon du statut infantile de protection et de dépendance (il lui faut accepter la finitude de ses proches, de son propre



corps et de son environnement). Cette douloureuse amputation, ce changement fondamental de fonctionnement psychique apportent leur moisson de difficultés et d'angoisses. Parallèlement, le corps atteint sa maturité : il doit être reconnu, intégré, accepté dans son apparence et à un niveau plus profond, comme lieu et source du plaisir génitalisé, comme corps sexué et sexuel. Hipollène va être confrontée à ces obstacles au fil de l'Histoire. A la page 16, elle commence par devenir une larme et se laisse emporter par sa tristesse. Hipollène est débordée par l'angoisse.

Elle atterrit alors sur le sol au niveau des racines de l'arbre. La chute, à l'inverse de l'ascension, est une régression tout comme l'adolescent régresse et remet à plat ce qu'il pensait être et savoir. Autour d'elle, le monde extérieur est menaçant et l'on retrouve le mécanisme de projection archaïque très présent dans *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>. En effet, à ce stade de son initiation, Hipollène ne peut admettre que ses ressources sont internes et son *moi* se protège en percevant une menace externe. Cette menace prend la forme « d'Ortic, le monstre dévoreur d'enfants perdus<sup>2</sup> ».



Ortic est une partie camouflée d'Hipollène comme l'indique son « Moi non plus, je n'ai plus peur de moi<sup>3</sup> ». Il est son *ombre*, cette partie porteuse d'angoisse et refoulée. En effet, comme l'indique Marie-Louise Von-Franz, « Cette ombre est constituée par les attributs et qualités inconnus ou peu connus du *moi*, qui font partie des aspects personnels de la psyché, et pourraient aussi bien être conscients<sup>4</sup> ».

Finalement, la peur l'empêchera de prendre le dessus et c'est en pierre qu'elle se transformera.



Van Gennep, dans *Les rites de passage*<sup>5</sup> s'est attaché à dégager les invariants présents dans tous les rites initiatiques du monde. Il a ainsi mis au jour trois étapes qui se retrouvent dans ces rites. La première est une phase préliminaire ou de séparation qui vise à édifier des frontières symboliques autour de l'individu à travers une séparation brutale d'avec l'univers familial où l'enfant est littéralement arraché à sa famille. C'est ce qui s'est passé pour Hipollène lorsqu'elle a chuté. Réellement ou symboliquement, elle s'est éloignée de son

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. (2004). *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit. pp. 18-19

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 40

<sup>4</sup> Von Franz, M.-L. (1964). Le processus d'individuation. In JUNG et al. *L'homme et ses symboles*. Paris : Robert Laffont p. 168

<sup>5</sup> Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard



univers familial. Dans *Quand je ne serai plus là*<sup>1</sup>, après la mort d'Auguste, Lisa se plaint : « Pourquoi Auguste m'a-t-il laissée toute seule<sup>2</sup> ? »

La phase préliminaire du rituel initiatique est donc effective chez Lisa et Hipollène mais elle est subie plus qu'encouragée par leur communauté. Puis, dans l'histoire d'Hipollène, Ortic a provoqué sa transformation en pierre. Cette fois-ci, c'est la deuxième étape du rituel telle que l'a décrite Van Gennep qui est convoquée : il s'agit d'une phase de réclusion en marge ou liminaire qui accomplit symboliquement le fantasme du retour dans le ventre maternel. Le principe organisateur est la mort : les épreuves imposées sont rudes, l'initié(e) pouvant être mené(e) aux abords de la folie et soumis(e) à toutes sortes d'injonctions paradoxales. En effet, Hipollène devient pierre donc inanimée. Elle perd ainsi tout statut et toute identification ce qui introduirait, selon François Richard

« [...] une ré-identification à l'archaïque. [...] la liminarité donne à penser que celui qui est grand ne pourrait pas être grand sans l'existence des petits et il faut que celui qui est grand fasse l'expérience de ce que c'est d'être petit<sup>3</sup> ».

Pour Hipollène, il s'agit de faire l'expérience de ce qu'est la mort pour vivre. Pour Lisa, le corps aussi subit des injonctions paradoxales, notamment lors de l'enterrement d'Auguste où elle oscille entre colère et joie vis-à-vis des gens qui sont venus assister à l'enterrement d'Auguste, tout de noir vêtus et silencieusement endeuillés :



« Ne chuchotez pas ! leur déclare-t-elle. Auguste n'aime pas ça du tout !

Mais les étrangers la dévisagent. Lisa est furieuse<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 22

<sup>3</sup> Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents. *Adolescence*. N°26, p. 28

<sup>4</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.* p. 19

Puis à la page suivante :



« La fillette revient en courant dans le salon et danse joyeusement au milieu de l'assemblée. Mais les étrangers ne comprennent rien<sup>1</sup> ». On note donc d'une part que le corps de Lisa est pris dans une certaine ambivalence et, d'autre part, qu'à deux reprises, il est dit que les personnes présentes à l'enterrement ne comprennent pas ce que fait Lisa caractérisant notre modernité où l'initiation n'est plus reconnue par autrui.

Une autre scène de l'ouvrage de Bley souligne la souffrance corporelle de Lisa : à la page 22, il est écrit que « Derrière leurs larmes, le jardin est comme un tableau flou aux couleurs délavées<sup>2</sup> ». Les perceptions de la jeune fille sont-elles trompées par le chamboulement ?

Ainsi, en accord avec cette partie, tout laisse à penser que Lisa et Hipollène s'initient dans une forme de douleur. Néanmoins, contrairement aux rituels initiatiques traditionnels, elles le font seules, la société ne reconnaissant plus les épreuves encourues. De plus, bien que cette structure ritualisée se soit amoindrie, on retrouve pourtant les phases du rite au niveau individuel, au moins les deux premières. Il s'agit maintenant de voir si la troisième phase se retrouve aussi c'est-à-dire la réagrégation au *socius*, l'individu étant différent car ayant fait l'expérience du manque d'individuation. Cette phase est importante car elle introduit la notion de progrès qui viendrait rompre avec le cycle évoqué jusque là. En effet, s'initier, c'est devenir autre dans une mise en scène du couple mort/renaissance. Il s'agit donc de voir maintenant comment les œuvres se départissent du cycle pour aller vers le progrès, puis d'étudier si les rites individuels modernes ont permis à Lisa et Hipollène d'atteindre les rives de l'âge adulte.

L'école de notre société qui se voudrait volontiers cyclique en dispensant des savoirs identiques de génération en génération sous l'égide de l'importance d'une culture commune se heurte actuellement à ce paradoxe. En effet, dans notre modernité au discours capitaliste

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 20

<sup>2</sup> *Id.* p. 22

qui prône la jouissance sans entrave de l'individu, il n'est plus question de s'appuyer uniquement sur l'aspect collectif de l'être humain. Il s'agit donc pour elle d'apprendre à dompter et donc à connaître les caractéristiques propres à l'individu. Elle tend vers cela en ce sens qu'il est de bon ton de parler de différenciation pédagogique pour s'adapter au niveau scolaire de chaque enfant mais pêche car le côté affectif est délaissé au profit des seules capacités cognitives. Or, le progrès, l'élévation d'un individu ne peut se faire qu'en le considérant dans toute sa complexité. C'est l'enjeu du dispositif des ateliers à visée philosophique que de prendre en compte les individualités (partir du vécu des enfants, proposer des œuvres dans lesquelles chacun peut s'identifier au lieu de partir du concept directement) pour aller vers le concept, commun et collectif par nature. Est-il possible d'éclairer cette notion de progrès à la lumière des deux œuvres étudiées ?

### **Mouvements progressistes**

Il faut d'ores et déjà souligner que les symboles végétaux évoqués plus haut (l'arbre, le jardin) sont complexes et ne prennent pas uniquement en charge l'aspect cyclique de la relation à la vie, à soi et à la culture. En effet, Durand note qu'au fil des siècles et à travers les cultures du monde entier, les êtres humains ont inventé des symboles cycliques pour dompter le temps. Puis, progressivement, le temps n'aurait

« [...] plus été vaincu par la simple assurance du retour et de la répétition, mais parce qu'aurait jailli de la combinaison des contraires un « progrès » qui justifie le devenir lui-même, parce que l'irréversibilité elle-même est maîtrisée et devient promesse. Il ajoute que l'imagination de l'arbre, surdéterminée par les schèmes verticalisants, rompt à son tour progressivement la mythologie cyclique dans laquelle s'enfermait l'imagination saisonnière du végétal<sup>1</sup> ».

L'arbre sans fin prend en charge cette évolution anthropologique et permet un dépassement du cycle tout en l'intégrant grâce aux épreuves que va traverser Hipollène dans cet arbre, ce dernier représentant l'intériorité projetée de la jeune héroïne qui va progresser dans la constitution de sa personnalité. Dans *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>, l'arbre va également prendre en charge cette évolution mais en distinguant l'animalité de l'humanité. Finalement, le symbole végétal est au service de la représentation du progrès à des niveaux aussi bien naturels que générationnels et culturels. Il est un symbole intégrant dans le sens où il est

---

<sup>1</sup> Durand, G. *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Op. cit.* p. 390

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là. Op. cit.*

porteur de deux sens paradoxaux, ici le cycle et le progrès. Dans l'ouvrage de Ponti, les saisons remplissent aussi ce rôle : en effet, les pages 20 et 21 montrent une succession d'images représentant le même décor mais avec des couleurs différentes et Hipollène transformée en pierre. Le cycle des saisons qui se répètent indéfiniment est pourtant rompu par la mélodie de l'arbre qui provoque le réveil d'Hipollène et la découverte de sa lignée généalogique.



Ainsi, du cycle naît le progrès et la différenciation, les individus de la famille se succédant mais leurs noms et leurs rôles étant différents.

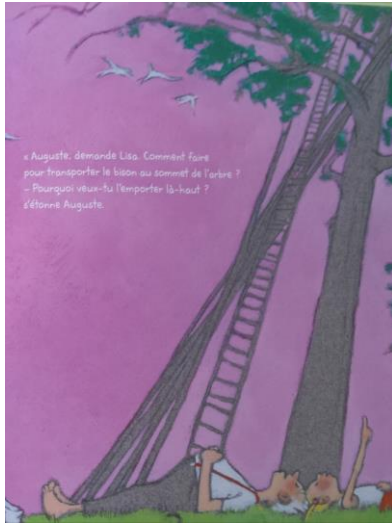
Ensuite, ayant pris connaissance de ses racines, prises au sens de sa filiation, Hipollène peut envisager une action de retour, armée de ce recul. Si l'arbre représente effectivement le *moi* d'Hipollène (Comme le souligne Bachelard, « l'arbre cosmique, par sa verticalité, s'humanise et devient symbole du microcosme vertical qu'est l'homme<sup>1</sup> »), alors entrer dans le tronc revient à accepter de se confronter à son intériorité sans risquer de se transformer à nouveau en une pierre inanimée. Par là-même, elle supprime « l'immédiateté sensible<sup>2</sup> », sa relation immédiate à la nature ce qui représente un progrès certain.

Dans *Quand je ne serai plus là*<sup>3</sup>, le progrès est également abordé selon le couple d'opposés animalité/humanité mais également en suggérant une certaine hiérarchisation entre les cultures sous la forme cultures archaïques/cultures rationnelles : tout d'abord, l'arbre illustré à la page 10 puis à la page 11 sert de support à cette réflexion. Lisa vient de toucher pour la première fois le bison de fer avec son lance-pierres. Elle s'inquiète alors du devenir de ce bison :

<sup>1</sup> Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes*. Paris : José Corti pp. 237 - 250

<sup>2</sup> Hegel, G. W. F. (1971). *Propédeutique philosophique*. (cours donnés par Hegel de 1808 à 1811. Edités à titre posthume en 1838). Paris : Denoël- Gonthier pp. 79-80

<sup>3</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*



« - Auguste, demande Lisa. Comment faire pour transporter le bison au sommet de l'arbre ?

- Pourquoi veux-tu l'emporter là-haut ? s'étonne Auguste.

- C'est toi qui m'as raconté que les indiens installent leurs morts à la cime des arbres et que les oiseaux emportent leur âme dans le ciel.

[...] Oui Lisa mais c'est une coutume pour les hommes, pas pour les bisons<sup>1</sup> ».

Un peu plus loin, alors qu'Auguste est sur le point de mourir et que Lisa l'a bien compris, elle s'inquiète :

« - On devra te porter tout en haut d'un arbre ? s'inquiète Lisa.

- Non, répond Auguste en souriant. Etre emporté dans le ciel par les oiseaux, c'est bon pour les Indiens. Moi, je suis un jardinier ! Je reposerai dans la terre<sup>2</sup> ».

La première fois, Auguste rappelle à Lisa qu'ils sont des hommes et non des animaux. La seconde est plus ambiguë. Elle peut être interprétée comme un rappel culturel : Lisa et Auguste font partie de la même culture qui n'est pas la même que celle des Indiens. Elle peut aussi être interprétée comme un renouveau, la culture Indienne ayant été collective par nature, structurée par des rituels et des croyances. La culture de Lisa et Auguste, plus contemporaine, se base au contraire sur la pensée rationnelle et la science. Les arguments en faveur de cette interprétation reposent sur l'omniprésence d'un matériel que l'on pourrait qualifier de rationnel : les chiffres et les sciences de la nature. En ce sens, Auguste représente le « progrès de l'esprit humain »<sup>3</sup> où la rationalité fait apparaître le mythe comme une forme de pensée pré-rationnelle, infantile et dominée par des superstitions et des croyances absurdes. Auguste représenterait, dans cette même interprétation, notre modernité, le collectif ancestral ne faisant plus sens et les rites initiatiques ayant disparu sous le poids de la « raison » scientifique. Bien sûr, il faudra nuancer cette interprétation dans une partie ultérieure.

Ainsi, les deux auteurs ont choisi des symboles complexes porteurs à la fois de la notion de cycle et celui de progrès soutenant ainsi le poids de couples d'opposés tels que animalité/humanité, culture/autre culture. Il reste à voir si les initiations de Lisa et d'Hipollène amènent bien à une individuation et, si oui, comment elles y mènent.

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là. Op. cit.* pp. 10 - 11

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 14

<sup>3</sup> Tel est le titre d'un ouvrage célèbre de Condorcet : *esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795)

Dans *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>, aux pages 22 et 23, Hipollène reprend sa forme après avoir été transformée en pierre par sa rencontre avec son ombre, réveillée par « une brume de musique »<sup>2</sup> (voir illustration plus haut). Elle la suit et arrive devant la plus ancienne racine de l'arbre sans fin et toutes ses ancêtres lui chantent la chanson de l'arbre. On y découvre les noms de ses aïeules et à la fin de la liste, on peut lire : « HIPOLLENE, CELLE-QUI-CHOISIRA-SON-NOM<sup>3</sup> ». La jeune fille est invitée à choisir son nom et parallèlement sa destinée. Ce qui lui est proposé, c'est de faire le choix de la vie en devenant quelqu'un comme l'ont été toutes ses ancêtres. La voilà inscrite dans une lignée généalogique qui dépasse de loin sa propre existence et dans laquelle elle peut néanmoins trouver sa place. Cette fois-ci, la notion de progrès est bien présente, chacune des Grands-Mères ayant un nom différent, chacun évoquant une caractéristique précise. C'est une preuve que les individualités peuvent prendre place dans un faisceau générationnel collectif par nature. De plus, choisir un nom, c'est abandonner l'idée d'être comme autrui car on ne pourra porter le sien. C'est aussi devenir sexué. Finalement, c'est faire l'expérience d'une incomplétude.



*Quand je ne serai plus là*<sup>4</sup> aborde une problématique différente liée à l'existence. En effet, l'enjeu pour Lisa est d'aller au-delà de la réalité visible, physique. Cette problématique est liée au temps car c'est grâce à la mémoire de son passé (Auguste) qu'elle va pouvoir envisager de réinvestir la vie et l'avenir. Elle a dû, pour cela, faire l'expérience de la solitude durant l'enterrement d'Auguste : tout d'abord, cette solitude s'exprime sur l'illustration, Lisa étant la seule endeuillée à être colorée, les autres personnages étant présentés en noir et blanc. Ensuite, elle seule saute, crie, est joyeuse ou furieuse tandis que les autres pleurent et chuchotent. Mais à la page 20, elle finit par dire : « Personne ne me comprend, [...]. Pourquoi Auguste m'a-t-il laissée toute seule<sup>5</sup> ? » Lisa fait l'expérience du deuil. Elle concentre son énergie à faire vivre Auguste à l'extérieur d'elle-même puis prend conscience qu'il n'est plus et qu'elle reste seule. Marie lui propose alors une expérience pour lui faire comprendre que les souvenirs sont immortels au sein de notre mémoire :

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* pp. 22-23

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 23

<sup>4</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 20



« - Ferme les yeux et pense très fort à un gâteau, propose Marie. Lisa plisse le front.

-Alors, que vois-tu ?

- Je vois un énorme gâteau aux cerises, avec beaucoup de sucre, de beurre et de crème. [...]

Tu vois, dit-elle. Le gâteau est bien là

dans ta tête, même si tu ne peux pas le voir<sup>1</sup> ! »

L'image va plus loin que le texte et l'on voit apparaître dans l'imagination de Lisa Auguste en train de sourire qui mange le gâteau imaginé par Lisa. Cette dernière conclut alors :

« J'ai compris, Marie, dit-elle doucement. Avec Auguste, c'est comme avec les chiffres, il est en nous, tout simplement. Et ça ne s'arrêtera jamais<sup>2</sup> ! »

Lisa a pris conscience de l'immortalité et de l'importance du souvenir confirmant, d'une autre façon qu'Hipollène, que les trois dimensions du temps se confondent, qu'un individu est à la fois déterminé par son passé fait de souvenirs (plus ou moins agréables) mais capable de créer de l'inédit et de se projeter dans l'avenir en concrétisant des idées dans le monde réel, bref de dire et d'assumer son *je*. C'est en reprenant contact avec son passé disparu que Lisa a pu dépasser ce qui entravait son développement. De plus, ce salut provient de son intériorité. L'histoire se termine ainsi et seule Marie (sa mère ?) partage le soulagement de Lisa. On ne peut observer la troisième phase de réagrégation au *socius* décrit par Van Gennep pour caractériser les rituels traditionnels. Dans *L'arbre sans fin*<sup>3</sup>, au contraire, cette phase apparaît clairement.



En effet, Hipollène parvient finalement sur *la planète des miroirs*<sup>4</sup> et doit trouver son « vrai » reflet pour passer à travers le miroir correspondant. Le risque est grand de se perdre et de se laisser leurrer par un mauvais reflet.

Cela n'est pas sans rappeler le stade du miroir décrit par Jacques Lacan comme étant une

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit. pp. 23-24

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 24

<sup>3</sup> Ponté, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 30

«[...] phase de la constitution de l'être humain [...]. L'enfant, encore dans un état d'impuissance et d'incoordination motrice, anticipe imaginativement l'appréhension et la maîtrise de son unité corporelle. Cette unification imaginaire s'opère par identification à l'image du semblable comme forme totale. Le stade du miroir constituerait la matrice et l'ébauche de ce que sera le moi<sup>1</sup>. » Ainsi, Hipollène chercherait un reflet auquel s'identifier. Le risque est grand de se perdre comme le souligne le mythe de Narcisse. Elle « plonge » finalement dans le reflet d'un miroir mais ce n'était pas le bon reflet. Elle sombre à nouveau dans une cavité sombre. Une loupiote<sup>2</sup> s'y trouve, se place sur la tête d'Hipollène. Tous deux retournent sur la planète des miroirs. Grâce à cette lumière sur sa tête, la jeune fille trouve finalement son reflet, entre dans le miroir et atterrit dans le palais des « Moiselles d'Egypte<sup>3</sup> ».



Or ce palais est en hauteur et Hipollène perçoit la chanson de son arbre mêlée à celles d'autres arbres. Elle saisit alors que son arbre n'est pas sans fin, qu'il est un arbre parmi les autres. On peut relier cette prise de conscience à la lumière lui ayant permis de se trouver car, selon Bachelard, « c'est la même opération de l'esprit humain qui nous porte vers la lumière et vers la hauteur<sup>4</sup> ». Ainsi, Hipollène a-t-elle saisi presque simultanément la finitude de son arbre et celle de son corps à travers l'expérience du miroir et du palais des Moiselles d'Egypte. Elle a pris conscience de leur unité. Elle peut ainsi faire chemin arrière et anéantir son *ombre* Ortic en lui rétorquant qu'elle n'a plus peur d'elle. Elle retourne alors auprès des siens, clôturant son initiation en accord avec la troisième phase décrite par Van Gennep, c'est-à-dire une phase de réagrégation au *socius* durant laquelle l'individu initié est désormais promu de plein droit au statut d'adulte et est accueilli par sa communauté dans une atmosphère festive. C'est la renaissance qui prévaut alors. Ainsi, page 44, « son père lui

<sup>1</sup> Laplanche J. & Pontalis J.-B. *Vocabulaire de la psychanalyse*. Op. cit. p. 452

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit. p. 33

<sup>3</sup> *Ibid.* pp. 36-37

<sup>4</sup> Bachelard, G. *L'air et les songes*. Op. cit. p. 24



fabrique une épuisette rien que pour elle, sa mère lui fait une coiffure de grande fille<sup>1</sup> ». On apprend également qu'Hipollène a un nom : « Hipollène-La-Découvreuse ».

Ainsi, l'ouvrage de Claude Ponti illustre-t-il une initiation traditionnelle tandis que *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> et ses nombres infinis et représentant une *scientificité* moderne souligne les changements ambiants. Dans les deux cas, les auteurs suggèrent que, peu important les changements, l'être humain doit s'initier, grandir, mourir symboliquement pour renaître dans d'autres registres. C'est bien ce que l'école propose en initiant les élèves à de nouvelles conceptions du monde et à l'intelligence des relations entretenues avec autrui. Néanmoins, de nos jours et bien que cette initiation ait lieu au niveau individuel, elle n'est plus reconnue par les membres partageant la culture de l'individu et il n'est pas si sûr que l'initiation aboutisse à l'âge adulte. C'est la problématique adolescente dans nos sociétés modernisées qui est convoquée : parfois, cette période cruciale s'éternise. Parfois encore, elle ne sera jamais dépassée. Les repères manquent. Gabrielle Rubin écrit à ce propos :

« Il n'y a donc plus de césure bien repérable entre l'enfant et l'homme ou la femme ; les périodes de latence et d'adolescence s'allongent démesurément<sup>3</sup> ».

Cela questionne le devenir adulte, l'inscription de l'individu dans le temps et l'espace de sa vie. Finalement, cela revient à interroger l'adaptation de l'individu à son environnement et, à travers elle, le couple d'opposés dedans/dehors puisque cette adaptation se doit en partie à des échanges plus ou moins conscients entre le monde interne de l'individu et son monde extérieur.

L'école a un grand rôle à jouer dans ce processus d'individuation et il semblerait qu'il en va de la responsabilité des enseignants de proposer à leurs élèves des moments durant lesquels les enfants seraient amenés à confronter leur intériorité à celle des autres à travers un matériel empêchant le déchaînement des passions et servant de garde-fous. Les ateliers à visée philosophique permettent en effet cette rencontre à l'aide du média qu'est l'œuvre dont on ne peut dépasser la portée mais qui ouvre, à condition qu'il soit sagement choisi, une multitude de débats durant lesquels les enfants pourront faire l'expérience de l'altérité donc de la limite entre soi et les autres. Or, faire l'expérience de la limite avec autrui, c'est se structurer en reconnaissant des préoccupations communes avec ses propres pairs. C'est aussi prendre conscience que l'on peut donner son avis et débattre sans risquer d'anéantir (d'être anéanti

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit. p. 44

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>3</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 79

par) l'autre. Dans tous les cas, une telle pratique semblerait être une excellente candidate pour faire évoluer l'enfant, l'adolescent ou l'adulte bloqué entre deux mondes, esclave de mouvements affectifs incontrôlables.

### Mouvements affectifs



Hipollène doit donc percevoir la finitude alors que Lisa a pour tâche de prendre conscience de l'infini. En d'autres termes, on pourrait dire que Lisa doit contacter son imaginaire, sa vie fantasmatique alors qu'Hipollène doit se confronter à la réalité. Ces antagonismes sont condensés dans le symbole de la porte présent dans *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>. En effet, une fois entrée dans l'arbre, Hipollène

rencontre « trois portes qui cherchent aussi la sortie<sup>2</sup> » Or, comme le rappelle Bachelard, « Il y a bien deux êtres dans la porte<sup>3</sup> » soulignant l'ambiguïté fondamentale de cet objet, synthèse des arrivées et des départs et double face du devenir, à la fois tourné vers le passé et vers l'avenir. Car c'est bien ici que le bât blesse pour nos sociétés modernes en perte de repères, prises entre la tradition et la modernité. Et comme un individu est le reflet du fonctionnement de la société, ceci pose également problème aux êtres devant se construire comme cela est illustré dans les deux ouvrages étudiés où passé et avenir se mêlent parfois difficilement.

Le point de vue de Gabrielle Rubin est éclairant à ce sujet. Elle écrit :

« [...] de même que le développement de l'embryon reproduit celui du vivant, l'évolution de nos sociétés se calque sur celle de l'enfant, dont le trajet est le suivant : le premier Objet du nouveau-né est la mère : elle est pour lui la divinité tutélaire, celle qu'il aime et dont la puissance le met à l'abri du malheur. Cet Objet premier, sans disparaître ni du conscient ni de l'inconscient du bébé qui grandit, voit pourtant sa toute-puissance (fantasmatique) s'amenuiser au profit de celle du père, qui devient le protecteur invincible et le modèle auquel désire s'identifier le garçon et la fille selon des modalités différentes. Avec la période de latence, d'autres intérêts viennent

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 27

<sup>3</sup> Bachelard, G. (1960). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF p. 200

occuper l'esprit des enfants : c'est le temps de la socialisation. [...] C'est le moment où, sans se détacher encore des parents, une grande partie des affects de ces jeunes vont s'investir dans leur groupe<sup>1</sup> ».

L'auteure soutient alors la thèse selon laquelle les cultures occidentales auraient commencé par vénérer des divinités féminines (comme en témoignent les statuettes de femmes caractérisant l'art de la préhistoire) puis des dieux masculins, se calquant ainsi sur le développement affectif de l'enfant. Par ailleurs, elle indique que notre modernité correspondrait à la période de la latence de l'enfant, les structures verticales étant remises en cause au profit d'identifications aux pairs, horizontales. C'est finalement le moment pour l'enfant de se confronter à autrui, armé du monde interne qui est le sien. De cette confrontation pourra naître un conflit, monde interne et monde extérieur pouvant ne pas être accordés. L'enjeu consiste alors à voir comment les jeunes héroïnes s'accommodent de cette discordance.

En considérant les effets des péripéties d'Hippolyte, on note une prise de distance progressive de la part de la jeune héroïne et de son environnement. C'est donc bien la conscience de la jeune fille qui appréhende ses mondes internes et externes de manière subjective. Elle passe de l'infini à la finitude des choses (son arbre) et d'elle-même (son corps). Pour cela, elle traverse une série d'épreuves durant lesquelles elle nie une partie d'elle-même, elle se néantise<sup>2</sup>. C'est bien le monde externe qui domine au début de l'histoire d'Hippolyte. De ce néant naîtra un projet d'existence qui niera toute réductibilité à son être biologique et qui la distinguera d'une rose : « La rose est sans pourquoi, fleurit parce qu'elle fleurit, n'a souci d'elle-même, ne désire être vue<sup>3</sup> ». Hippolyte, en tant qu'être conscient existe au contraire dans la mesure même où elle ne se contente pas d'être ni de ce qui est et cherche même une raison à tout être. L'homme, comme le dit Sartre est un être qui « se fait néant, manque d'être afin qu'il y ait de l'être<sup>4</sup> ». Il se fait néant car un projet simplement conçu n'est pas encore une réalité : il n'est rien en dehors de la conscience qui le conçoit. Et c'est cette possibilité de néantiser l'être qui rend les projets possibles. Autrement dit : l'existence étant un mode d'être pour soi, elle ouvre sur un univers interne, propre à la conscience. Mais cette vie intérieure est en même temps pouvoir d'*ex-ister* (du latin *ex sistere*, être hors de soi).

---

<sup>1</sup> Rubin, G. *Le déclin du modèle œdipien*. Op. cit. p. 8

<sup>2</sup> Autrement, elle parvient à contacter une *persona* authentique qui ne se leurre plus et prend en compte la réalité.

<sup>3</sup> Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. (1<sup>ère</sup> éd. 1955). Paris : Gallimard p. 97

<sup>4</sup> Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard pp. 56-81

D'un même mouvement, l'existence fait de la réalité un objet de conscience (Hippollène prend conscience que son arbre n'est pas sans fin) et de la conscience un pouvoir sur la réalité (l'incomplétude la fait devenir Hippollène-La-Découvreuse). Ce nom : Hippollène-La-Découvreuse est donc l'aboutissement de cette série d'épreuves initiatiques. Il est un véritable projet d'existence né du néant. Il est l'incarnation d'une idée dans la réalité. En ce sens, il représente le devenir adulte pour un individu, une sorte de compromis complexe entre l'intériorité et le monde extérieur. Car c'est par l'existence que la conscience est aussi inscription dans le monde réel, celui du corps, de la matière et de l'extériorisation. De la sorte, une conscience qui serait purement intérieure comme Hippollène l'est lorsqu'elle se transforme en pierre, ne serait pas une conscience ex-istante. Tout au plus serait-elle une rêverie. Car l'existence est au sens étymologique du terme *pro-jet* (du latin *projectum*, jeté en avant) : elle consiste à faire exister hors de soi ce qu'on a d'abord conçu dans l'ordre de la conscience. Un projet est une façon d'assumer l'être, pour en faire autre chose. Il préserve l'existant de la résignation et du conformisme en lui ouvrant des perspectives dont il a lui-même l'initiative. Il fait de l'existence une expérience de liberté. Hippollène n'est pas l'exacte réplique de ses aînés, la preuve est qu'elle a un nom et un destin différent d'eux. Sa propre vie l'attend. L'objet de son projet, c'est en partie elle-même dont elle veut faire un autre être.

Mais si un projet n'est pas purement intérieur, il se distingue aussi d'une utopie en ce que, pour transformer le réel, il commence par l'assumer (« utopie » vient de *u-topos*, qui n'a pas de lieu et *eu-topos*, le meilleur des lieux). Le passé et le présent ouvrent un éventail de possibilités à venir dans lesquels inscrire ses projets. Un projet irréalisable, qui n'engagerait vers rien de tangible, serait une fuite, un néant qui le demeurerait. De ce point de vue, les activités humaines (le travail, l'art, la culture...) peuvent être interprétées comme des manifestations, à l'extérieur de nous-mêmes, de ce que nous sommes au plus profond. Mais pour que l'intériorité se manifeste, pour qu'elle laisse son empreinte dans la réalité, il lui faut assumer les contraintes du temps, parfois même de la longue durée comme cela a été le cas subjectivement pour Hippollène. Ainsi, en accord avec Rubin, certains aspects caractéristiques du stade de la latence se retrouvent dans l'initiation d'Hippollène. Cela étant dit, il n'y a pas grand changement par rapport aux sociétés dites traditionnelles. Le véritable changement se trouve dans le glissement qui s'est opéré du collectif vers l'individuel.

En effet, dans notre modernité, l'individu est surinvesti, développant l'individualisme. C'est ainsi que, comme Auguste, un individu n'est plus soumis aux règles de la collectivité

quand il s'agit de croyances. Il était jardinier, il reposera dans la terre<sup>1</sup>. On retrouve cette façon qu'ont nos sociétés modernes d'aborder la question de la mort « à la carte »<sup>2</sup>. Et pourtant, Auguste laisse derrière lui des signes qui trahissent la rémanence dans son esprit de croyances dont on ne peut dire qu'elles ne sont que d'absurdes superstitions. Les symboles utilisés dans l'ouvrage vont au-delà de la simple biologie. De plus, Auguste conforte Lisa dans son identification aux Indiens. Grâce à cela, il a fait progresser sa petite fille, notamment dans la transmission de valeurs comme la persévérance à toucher ce bison de fer. Il a respecté son imagination et sa passion pour ce peuple et a ainsi pu nouer avec cette petite fille une relation de confiance. Finalement, il a bien compris que d'une part, les croyances et superstitions expriment une puissance d'imagination qu'il ne suffit pas de rejeter sous prétexte qu'elles ne sont pas rationnelles et, d'autre part, qu'elles ont une importance sociale et de cohésion entre les individus. En cela, l'ouvrage rejoint les thèses de Lévi-Strauss qui prétendent même établir que, loin d'appartenir à un stade pré-logique de la pensée humaine, les croyances et superstitions sont organisées comme un langage.

Ainsi *Quand je ne serai plus là*<sup>3</sup> prend en charge le couple dedans/dehors d'un point de vue culturel en le déclinant sous divers autres couples d'opposés comme réalité/imagination ou encore culture/autre culture. *L'arbre sans fin*<sup>4</sup> prend lui aussi ce couple dedans/dehors en charge mais du point de vue individuel. Dans les deux cas, cette prise en charge se rapporte à la mort dans son acception la plus large et interroge les morts qu'un individu doit subir pour se développer.

---

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.* p. 14

<sup>2</sup> Voir les analyses de *Jojo la Mache* (Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue ) et *Boubou et grand-père* (Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman)

<sup>3</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

## Conclusion

Hipollène est l'illustration de l'illusoire retour décrit par Jankélévitch<sup>1</sup>. En effet, le point de départ et d'arrivée de la jeune fille restent identiques. Et pourtant, elle n'est plus la même. « Le voyageur revient à son point de départ, mais il a vieilli entre temps<sup>2</sup> ! » Cela traduit une vérité humaine d'importance, celle qui veut que le changement soit inhérent à tout être :

« Infinie est l'altérité de tout être, universel le flux insaisissable de la temporalité. C'est cette ouverture temporelle qui passionne et pathétise l'inquiétude nostalgique<sup>3</sup> ».

Car le temps qui passe, source d'angoisse et de promesse à la fois, arbore ces deux visages, ces deux points de vue. Le temps a transformé Hipollène et lui a permis de devenir quelqu'un mais, en contrepartie, il lui a enlevé une partie d'elle, une innocence qu'elle ne retrouvera jamais. Pour dépasser ce dualisme, il importe de considérer la notion de projet. En effet, un projet est ce qui permet d'exister en tant qu'être, de rendre tangible son intériorité en la concrétisant dans la réalité, inscrite dans le temps et à travers les temps. Hipollène est et restera Hipollène-La-Découvreuse même après sa mort. *L'arbre sans fin*<sup>4</sup>, en utilisant ce symbole de l'arbre prend en charge la cyclicité du temps mais également la notion de progrès. Hipollène a compris qu'elle n'était pas éternelle mais, à partir de là, paradoxalement, elle a commencé à exister.

*Quand je ne serai plus là*<sup>5</sup> apporte un éclairage autre sur ces notions. Il souligne l'importance de l'infinité du souvenir et la possibilité de permettre l'écoulement du temps et la persistance de l'individu malgré les épreuves. En effet, là où Hipollène subit une rupture pour changer de point de vue sur elle-même et sur le monde, Lisa, elle, cherche la continuité pour faire persister son individualité, joyeuse, crieuse, furieuse, infinie comme les nombres qu'elle adore.

Ces deux œuvres traitent toutes deux de la cyclicité et du progrès. Néanmoins, elles prennent en charge des réalités antagonistes sur la mort, l'existence et la vie. En effet, à elles deux, les héroïnes de ces histoires illustrent l'idée selon laquelle l'immortalité, au moins dans un sens symbolique, n'est peut-être paradoxalement accessible qu'à un être qui aura déjà su

---

<sup>1</sup> Jankélévitch, V. (1983). *L'irréversible et la nostalgie*. (1<sup>ère</sup> éd. 1974). Paris : Flammarion p. 300

<sup>2</sup> *Loc. cit.*

<sup>3</sup> *Loc. cit.*

<sup>4</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

assumer sa condition d'être mortel. Hipollène y parvient en découvrant son nom et après avoir accepté sa finitude tandis que Lisa l'appréhende en prenant conscience de la puissance du souvenir qui est aussi *pro-jet* mais à l'intérieur de soi.

Enfin, ces deux œuvres questionnent le devenir de la tradition dans nos sociétés modernes. Pourtant rudement mises à mal, les caractéristiques des rituels initiatiques se retrouvent au niveau individuel comme s'il existait une nécessité ou une structure propre à l'être humain pour grandir : le rite. Ainsi, les deux héroïnes s'initient-elles mais avec peu de reconnaissance de la part des membres de leur communauté, la famille étant l'espace social le plus large ayant eu connaissance de leur initiation. Comment faire pour grandir, privé des repères verticaux d'autrefois où les ancêtres savaient ? L'initiation peut rester individuelle mais, privée de garde-fous, peut risquer la folie ou la mort car, de toute manière, s'initier, c'est éprouver la limite. L'initiation peut aussi se faire entre pairs mais à nouveau, les repères familiaux et ancestraux manquent et des initiations « à la carte » voient le jour. De plus le caractère de transmission vient à manquer.

Quelles conséquences cela a-t-il sur le développement des enfants<sup>1</sup> ?  
Quelles conséquences cela a-t-il sur le rapport à la mort et l'au-delà<sup>2</sup> ? Mort et vie sont liés.

Enfin, il semble intéressant de présenter ces œuvres à des enfants de CP pour plusieurs raisons : tout d'abord, en tant qu'individus doués d'émotions, ces enfants ont, comme les deux petites héroïnes, à traiter avec les antagonismes dont il est question. Ainsi, vivre la mort par le truchement d'Hipollène et Lisa, c'est souffrir à bonne distance mais également grandir. C'est aussi toucher au sens plus profond et symbolique de la mort, absolument nécessaire bien qu'apeurant. En d'autres termes, débattre sur ces œuvres représente un moyen offert de vivre une expérience de vie profonde mais protégés par la fiction.

Deuxièmement, en tant qu'individus vivants et étant amenés à grandir dans une société en mutation, la confrontation avec ces œuvres permettrait de restaurer un rituel initiatique structurant ou du moins d'aider le passage entre un avant et un après tout en prenant en considération les dimensions collectives et individuelles. Les ateliers philosophiques sont, en effet un moyen de traverser une épreuve et une incompréhension, celles des héroïnes, à l'aide

---

<sup>1</sup> Voir à ce sujet l'analyse de Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

<sup>2</sup> Voir l'analyse de Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman

des autres et parfois même à l'encontre d'autrui. Ainsi, Hipollène vient-elle rappeler que l'infinité sous plusieurs formes est un frein à l'épanouissement et que l'épreuve et l'effort ne sont pas les ennemis du bien-être tandis que la mésaventure de Lisa rappelle que l'imaginaire et le souvenir peuvent représenter un espace intime de repli quand c'est nécessaire.

Aborder ces œuvres avec les enfants, c'est aussi manier le couple mort/infini si inquiétant à tout âge de la vie. Mais ces ouvrages, parce qu'ils mettent en scène la famille, relient l'individu à sa lignée générationnelle et lui font ainsi prendre conscience que la mort est physique (ce qui est suffisamment douloureux) mais pas totale. Le souvenir et l'imagination font perdurer la vie au-delà de la mort.

Enfin, à travers ces œuvres, il s'agira d'aborder la question du temps de la vie sous l'angle du progrès. En effet, même si les élèves font partie d'un flux générationnel et culturel qui se répète, ils n'en sont pas moins amenés à inscrire leurs individualités dans la vie qui va être la leur. Il leur faudra devenir autonomes et construire un projet d'existence. Cela commence à l'école où le projet d'apprendre à lire au CP est important. Evidemment, l'élève doit se sentir impliqué par ce projet : il ne doit pas penser que ce serait une pure contrainte émanant de l'extérieur. Les ateliers viseront cette appropriation individuelle.

Portée philosophique : Ça veut dire quoi grandir et devenir adulte ? Est-ce qu'on devient les mêmes adultes que nos parents ?

### **Préparation pour les séances en classe**

#### *Quand je ne serai plus là*<sup>1</sup> :

Comment s'appellent les deux personnages ? Que font-ils au début ?

Qu'est-ce que Lisa aimerait bien réussir à faire ?

Que sait faire Auguste ? De quoi prend-elle conscience concernant les chiffres ?

Ça veut dire quoi l'infini ? Est-ce que la vie est infinie ?

Que parvient-elle à faire finalement ?

Que font les indiens quand quelqu'un meurt dans leur tribu ?

Pourquoi Auguste reste-t-il au lit ?

Puis un jour que se passe-t-il ?

Pourquoi de nombreuses personnes viennent-elles ?

---

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*



Pourquoi Lisa est-elle triste ?

Comment Marie parvient-elle à réconforter Lisa ?

Portée philosophique : C'est quoi la mort ? Pourquoi c'est triste quand quelqu'un meurt ? Est-ce que la personne morte arrête complètement d'exister ?

L'arbre sans fin<sup>1</sup> :

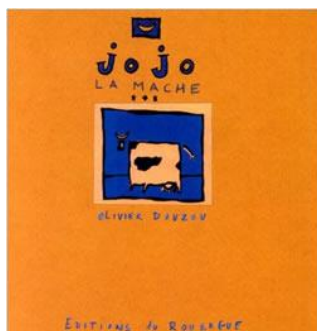
- Existe-t-il des choses sans fin ? Que se passe-t-il pour les arbres au fil des saisons ?
- Pourquoi l'arbre pleure-t-il après la chasse aux glousses ?
- Où part le berceau de voyage ?
- Après, que se passe-t-il pour Hipollène ? Pourquoi part-elle ?
- Pourquoi se transforme-t-elle en larme ?
- Où atterrit-elle après sa chute ? Que rencontre-t-elle ?
- En quoi se transforme-t-elle ?
- Que se passe-t-il devant la plus ancienne racine de l'arbre ?
- Que doit-elle trouver que ses ancêtres ont déjà ?
- Est-ce que les générations sont sans fin et rappellent l'arbre ? Ne dit-on pas les racines pour caractériser les origines d'une personne ?
- Est-ce que les membres d'une famille sont tous identiques ? Qu'est-ce qui change ? Y a-t-il un progrès ?
- Où arrive-t-elle ensuite ?
- Que se passe-t-il quand elle rencontre Ortic à nouveau ? Que lui répond-elle ? Pourquoi ?
- Comment finit l'histoire ? Qu'a Hipollène qu'elle n'avait pas avant la mort de sa grand-mère ?
- Quel est le projet d'Hipollène ?

Portée philosophique : Est-ce que le vivant peut être sans fin ? C'est quoi vivre et avoir des projets ? Qu'est-ce qui donne envie de vivre ?

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

## Jojo la Mache<sup>1</sup> d'Olivier Douzou et Boubou et grand-père<sup>2</sup> de Cyril Hahn :



### Introduction

Après avoir évoqué la mort sous ses aspects réels, imaginaires et symboliques, voici deux ouvrages qui abordent l'après. Cette question a taraudé l'espèce humaine de tous temps et dans une visée de développement d'une *anthropologie des savoirs scolaires*<sup>3</sup>, elle nous intéresse grandement. La difficulté, dans le cadre de ce travail, consiste donc à ne pas faire croire aux élèves que telle vision a plus de valeur qu'une autre. Il s'agit en fait de faire comprendre que cette question n'a pas de réponse pour les vivants puisque, cela tombe sous le sens, ils ne sont pas morts. En effet, comme le rappelle Louis-Vincent Thomas,

« [...] On ne peut dissenter sur elle [la mort] que de manière encyclopédique, hétérogène, jamais exhaustive. En tant qu'elle est nulle part, elle cesse d'être un objet empirique : ce n'est qu'un point insaisissable dont on ne peut rien dire sinon qu'il y a un avant (attitude face au vieillard, soins au mourant) et un après (rites funéraires, deuil, culte des morts et des ancêtres)<sup>4</sup> ».

Cette coupure qui n'est autre qu'une béance n'a cessé de questionner les hommes depuis le début. Ils ont de tous temps cherché à y mettre un sens, à restaurer une continuité entre la vie et le rien, la différence tenant en ceci que les systèmes d'espérances ou de croyances dépendent en grande partie des sociétés dans lesquelles ils apparaissent.

Dans un premier temps, il s'agira de lire *Boubou et grand-père*<sup>5</sup> et *Jojo La Mache*<sup>1</sup> à la lumière d'une véritable « anthropologie historique de la mort<sup>2</sup> » afin d'analyser la relation que

<sup>1</sup> Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue

<sup>2</sup> Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman

<sup>3</sup> Voir les propos de Lévine et Dévelay dans la partie théorique : Lévine, J. & Dévelay, M. *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Thomas, L.-V. (2014). Problèmes de la mort. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont p.188

<sup>5</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

les hommes ont entretenue et entretiennent avec les défunts. Cette lecture amènera à comprendre que cette relation dépend grandement de l'époque et de la culture. *Boubou et grand-père*<sup>3</sup> et *Jojo La Mache*<sup>4</sup> illustreront à leur manière cette évolution, le premier envisageant cette relation à la manière des sociétés traditionnelles, le second en accord avec notre modernité. Le terme « traditionnelles » pour décrire les sociétés fonctionnant sur un mode spécifique qu'il faudra définir sera préféré à celui d' « archaïques ». Dans le cadre des ateliers à visée philosophique, l'objectif est de montrer aux élèves la pluralité des explications. Néanmoins, envisager la mort et l'après sous l'angle de la relation des hommes aux défunts ne suffit pas à saisir les systèmes d'espérances et de croyances que l'être humain a créés pour faire face à cette béance. Ainsi, dans un deuxième temps, il faudra relire les ouvrages de Douzou et Hahn à la lumière des fantasmes organisateurs contenus dans ces grands systèmes qui permettent de supporter la mort par dérivation vers l'imaginaire.

En dernier lieu, il faudra s'attarder sur l'époque moderne, armés de la compréhension de l'anthropologie de la mort et des fantasmes organisateurs qui ont amené à ériger les systèmes de croyances et d'espérances après la mort. Il s'agira, à l'aide des ouvrages analysés, de cerner le défi des nouvelles générations face à la mort. Il s'agira ainsi de revenir aux changements sociétaux qui touchent la modernité, d'en déduire les conséquences face à l'appréhension de la mort puis de voir d'où peuvent venir les solutions et, en négatif, d'où elles ne peuvent irrémédiablement plus émerger.

En filigrane, il est à noter que ces ouvrages questionnent le fait religieux. Les ateliers à visée philosophique devraient voir émerger des débats sur ce sujet.

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 190

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*

<sup>4</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

## Doubles, esprits et mort

*Jojo La Mache*<sup>1</sup> et *Boubou et grand-père*<sup>2</sup> abordent la question de la mort et de l'après. Dans l'œuvre de Hahn (*Boubou et grand-père*<sup>3</sup>), Boubou, un petit garçon Pygmée perd son grand-père. Toute la tribu pleure cet homme. Arrive alors Jèngi, l'esprit de la forêt. Il vient chercher grand-père pour l'emmener dans la forêt des ancêtres.



Il assure à Boubou qu'il prendra soin de lui, comme s'il évoquait quelqu'un qui serait atteint d'une maladie ou comme si grand-père allait (re)vivre dans cette forêt. Dans l'ouvrage de Douzou, on peut suivre la disparition progressive de Jojo La Mache. Jojo est une vache qui, petit à petit, perd sa queue, ses cornes, ses gamelles (ses mamelles), ses taches. A la fin, elle n'existe plus mais l'illustration nous montre un paysage dans lequel apparaissent les parties perdues de jojo.



Ainsi, les cornes de Jojo sont devenues la lune, les mamelles le soleil, les taches se sont transformées en nuages et la queue est devenue une étoile filante. Les deux ouvrages abordent donc l'au-delà. Néanmoins, Dans *Boubou et grand-père*<sup>4</sup>,

l'histoire se déroule dans une tribu pygmée. La présence de Jèngi l'esprit de la forêt place

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> *Ibid.*

l'histoire dans une croyance existante et caractéristique des sociétés traditionnelles. A la fin de l'œuvre, une partie documentaire nous apprend que :

« Quand un pygmée meurt, une cérémonie est organisée en son honneur. Toute la tribu y participe. Au cours de ce rituel, l'esprit Jèngi apparaît. Il est couvert de feuillages et danse autour du mort. Ensuite, le mort est emmené dans la forêt où Jèngi le transforme en esprit. Cet esprit rejoint les autres esprits de la forêt et, ensemble, ils vivent de la même façon que lorsqu'ils étaient vivants<sup>1</sup> ».

Cette façon d'envisager la mort présente des caractéristiques de ce qu'Edgar Morin<sup>2</sup> a décrit lorsqu'il évoquait la mort dans les sociétés traditionnelles. Il est à noter que par sociétés traditionnelles il faut entendre à la fois des sociétés qui existent encore ou alors dont certains modes de fonctionnement se retrouvent dans des sociétés qui ne sont plus traditionnelles. On peut alors y voir une dimension temporelle, cette façon d'envisager les choses représentant notre passé. Il explique que les êtres peuplant ces sociétés auraient été frappés par la contagiosité de la mort. Ils auraient alors mis en place une multiplicité de rites freinant cette contagion suggérée par la pourriture du cadavre, et aussi pour favoriser le passage du défunt dans le monde des esprits. Ce passage dans un autre monde serait rendu nécessaire par l'incapacité des vivants à envisager une destruction totale. Ainsi les disparus vivent ailleurs comme des vivants. Paul Valéry indique :

« De la Mélanésie à Madagascar, du Nigeria à la Colombie, chaque peuplade redoute, évoque, nourrit, utilise ses défunts ; entretient un commerce avec eux ; leur donne dans la vie un rôle positif, les subit comme des parasites, les accueille comme des hôtes plus ou moins désirables, leur prête des besoins, des intentions, des pouvoirs<sup>3</sup> ».

Les morts seraient ainsi considérés comme des doubles avec qui il faut compter en permanence, toujours en vie en quelque sorte. Cette impossibilité à envisager la mort comme néant est illustrée dans *Boubou et grand-père*<sup>4</sup> quand, aux pages 3 et 4 il est écrit que « grand-père est tellement fatigué qu'il ne se réveille pas<sup>5</sup> ». Le terme « mort » est utilisé avec parcimonie tout au long de l'œuvre et Jèngi assure à Boubou qu'il prendra soin de grand-père dans la forêt des ancêtres, suggérant ainsi que grand-père n'est pas mort ou qu'il va revivre ailleurs.

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.* p. 16

<sup>2</sup> Morin, E. (1976). *L'Homme et la Mort*. Paris : seuil, idée générale

<sup>3</sup> Valéry, P. (1934). Préface. In J. Frazer. *La crainte des morts*. Paris : éditions Emile Nourry, préface

<sup>4</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.* p. 3

Néanmoins, Edgar Morin décrit une deuxième grande phase dans l'histoire humaine et sa relation avec les défunts. Selon lui, ce sont les hommes des sociétés métaphysiques. La différence serait la séparation radicale des vivants et des défunts et ainsi, l'apparition de la notion d'esprits. Les relations vivants-défunts perdurent mais les deux mondes sont séparés. A l'intérieur du monde des morts, une distinction s'établira entre les morts anonymes et les grands morts (ou morts ancêtres) dont certains accéderont au statut de dieux. Ainsi s'épanouit, du double au dieu, en passant par le mort-ancêtre-dieu, la divinité potentielle du mort, mais à travers des sélections sévères. Louis-Vincent Thomas ajoute qu'une conséquence de ce changement d'appréhension des morts serait le reflet de l'histoire humaine. Il écrit :

« De la société de cueillette aux cités maritimes, des clans aux empires, les dieux triomphants, anciens totems des clans vainqueurs, deviendront maîtres du monde. Sélectionné par la guerre et la victoire, produit de multiples syncrétismes successifs, le panthéon unifié des dieux, groupant dieux-clients et dieux féodaux autour des grands dieux, reflètera l'unification sociale, de même que ses conflits reflèteront les conflits humains<sup>1</sup> ».

L'immortalité de l'esprit remplace donc le double et, par là-même, laisse toute la place aux religions du salut qui prennent alors naissance : à la mort, l'âme quitte le corps, évite les démons et gagne le paradis :

« L'idéal platonicien, la quête du salut des chrétiens, la recherche ascétique du nirvâna ou de *l'Un-Tout* dans les systèmes de pensée orientaux illustrent fort bien, sans l'épuiser, cette tendance<sup>2</sup> ».

*Jojo la Mache*<sup>3</sup> et *Boubou et grand-père*<sup>4</sup> n'évoquent pas vraiment ce type de relation hommes-défunts. Peut-être est-il possible de comprendre que grand-père va être transformé en esprit dans la forêt des ancêtres (*Boubou et grand-père*<sup>5</sup>) auquel cas, il ne pourrait être l'exacte réplique d'un vivant dans un autre monde (un double) mais un esprit dans un monde séparé. Dans tous les cas, il s'agit de retracer la genèse de notre manière d'envisager la mort et l'au-delà dans notre modernité. Ainsi *Boubou et grand-père*<sup>6</sup> représente-t-il cette première relation de l'homme à l'après-mort, une relation imaginaire et spirituelle. Il insiste également

---

<sup>1</sup> Thomas, L.-V. (2014). Problèmes de la mort. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont p.191

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 192

<sup>3</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

<sup>4</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> *Ibid.*

sur le caractère collectif et ritualisé d'une telle relation : les croyances et rituels sont reconnus par les membres des communautés qui les conçoivent et les partagent.

La troisième et dernière phase découverte par Morin concerne l'époque moderne. De nos jours et dans nos pays occidentaux, l'homme ne se laisse plus envahir par les esprits ni par les doubles. De plus, les rites et les mythes se voient décrédibilisés au profit du développement de la science et des techniques, du déploiement de l'individualisme et de la concurrence, des exigences d'un monde où la rentabilité et le profit remplacent les anciennes valeurs. C'est la mort de Dieu et, parallèlement, la mort du collectif au profit de l'individu. Ainsi sans garde-fous collectifs et ritualisés, les angoisses sont libérées et le salut, s'il existe, ne peut être qu'en l'individu, comme la mort reste sa mort qu'il doit affronter sans l'aide de Dieu. Dans cette visée, *Jojo la Mache*<sup>1</sup> est représentatif de la modernité car il invente une manière originale d'envisager la relation mort-vie. *Jojo* disparaît mais réapparaît non pas sous ses traits physiques (double) ni même sous la forme d'un esprit mais comme astres et composants stellaires ou cosmiques. Cette œuvre est par essence moderne dans le sens où elle ne reprend pas de croyances préétablies. Cela ne veut pas dire qu'elle en est totalement coupée. En effet, Douzou revisite le sens d'une expression bien connue que l'on raconte aux enfants encore aujourd'hui : aller au ciel. *Jojo La Mache* va effectivement au ciel mais morcelée. Elle n'est plus une Mache (une vache) qui se serait réincarnée sous une forme identique à sa vie terrestre et pourtant elle n'a pas complètement disparu comme si le besoin de perdurer au-delà de la mort continuait à agir.

Les deux ouvrages étudiés illustrent donc l'évolution de la relation que les hommes ont entretenue et entretiennent avec les défunts et la mort. De l'existence de doubles qui mènent une vie parallèle une fois morts à un infini imaginaire pouvant combler cette béance à sa guise car n'étant plus « enfermés » dans des systèmes très codifiés qui affirment ce qu'il y a après la mort, on peut néanmoins sortir un point commun : la pensée humaine n'a jamais cessé, au cours du temps, d'imaginer ou de concevoir des systèmes de croyances qui aident à supporter la mort par dérivation vers l'imaginaire. Il s'agit dès lors de relire les deux ouvrages en les mettant à la lumière des fantasmes qui sous-tendent ces systèmes. Il faut d'ores et déjà noter que la relation qu'entretient notre époque moderne vis-à-vis de la mort et des défunts n'est pas complètement détachée des anciens systèmes, bien au contraire. Ainsi, d'anciens fantasmes censés combler le vide que représente la mort peuvent se retrouver de nos jours, la

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

différence tenant en ceci que l'individu moderne peut « choisir à la carte » ce qu'il veut pour calmer son angoisse mais sans jamais se soustraire à l'histoire de ses ancêtres, comme pris entre deux mondes.

### **Fantasmes et systèmes d'espérances : entre tradition et modernité**

Un des procédés les plus efficaces pour contester le néant lié à la mort est d'en faire une néantisation de l'apparence sensible. La mort devient alors la médiation de l'individu vers le collectif, considéré dans ce qu'il a de plus solide, la communauté des ancêtres. Ce fantasme pourrait être considéré comme le désir qu'a le groupe de perdurer sans fin. Grand-père dans *Boubou et grand-père*<sup>1</sup> va mener sa nouvelle « vie » dans la forêt des ancêtres. Pour les membres de la tribu, grand-père n'est donc pas mort et, même si tous succombaient, ils continueraient à vivre dans cette forêt donc à perdurer dans le temps. Dans *Jojo la Mache*<sup>2</sup>, il y a également persistance de Jojo. Mais cette fois-ci, l'individu Jojo cesse d'exister en tant que tel. Il prend une autre forme, celle d'astres et d'éléments célestes, eux-mêmes mortels. La différence est de taille. Là où grand-père vivra à jamais pour les membres de sa tribu, Jojo, elle, disparaîtra un jour puisque les nuages, les étoiles bref, les éléments célestes ont une durée de vie limitée.

Ainsi, dans l'ouvrage de Douzou, l'angoisse s'octroie un sursis mais ne peut être entièrement calmée. Et pourtant, comme dans *Boubou et grand-père*<sup>3</sup>, Douzou propose un scénario de mort-renaissance. La mort s'y définit comme passage, changement d'état et s'apparente en ceci à une relecture moderne des procédés traditionnels d'appréhension de la mort. Il faut considérer ce mécanisme comme un archétype universel qui « structure la pensée archaïque, hante la conscience onirique, enrichit la création littéraire ou artistique<sup>4</sup> [...] ».

Un autre mécanisme à l'œuvre dans l'imaginaire des hommes qui se sont confrontés à la mort et l'au-delà consiste à considérer le trépas comme une négation totale de l'être. Dans les sociétés traditionnelles, cela était considéré comme une sanction, la plus grave de toutes. Elle frappait soit des individus coupables par exemple de sorcellerie, soit des sujets qui avaient subi une mauvaise mort, c'est-à-dire une mort non conforme aux exigences de la

---

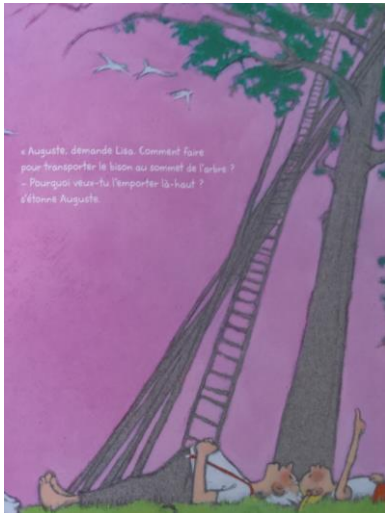
<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Thomas, L.-V. (2014). Problèmes de la mort. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. *Op. cit.* p. 194





coutume (par exemple en Afrique, la mort d'une femme en couche) ou encore des individus des classes inférieures (ancienne Egypte). Il importe, toutefois, de ne pas confondre absence de demeures des morts avec mort-annihilation. Par exemple, les Kamba du Kenya abandonnent les cadavres victimes d'une mauvaise mort mais n'en croient pas moins que les esprits des défunts s'installent dans les figuiers sauvages et l'on ne manque pas de les honorer (on retrouve ce thème dans

*Quand je ne serai plus là*<sup>1</sup> quand Auguste et Lisa discutent de la coutume indienne consistant à installer les animaux défunts à la cime des arbres).

Mais, de la mort, négation intégrale de l'être à la négation de la mort, il n'y avait qu'un pas que certains penseurs de l'Antiquité occidentale ont franchi. C'est le cas d'Epicure. En effet, le philosophe lutte non contre la mort mais contre la croyance en l'immortalité qui, loin d'apaiser la crainte, l'alimente. En effet, selon lui, on ne doit pas craindre la mort puisque lorsque nous le serons, par définition, nous ne la rencontrerons pas. En ceci, on peut dire qu'il considère lui aussi la mort comme négation totale de l'être mais ne croit pas en la persistance de l'être après sa mort. De plus, sa philosophie a des répercussions sur la manière d'envisager sa vie, notamment quand il écrit :

« [...] si l'on considère avec justesse que la mort n'est rien pour nous, l'on pourra jouir de sa vie mortelle. On cessera de l'augmenter d'un temps infini et l'on supprimera le regret de n'être point éternel. Car il ne reste plus rien d'affreux dans la vie quand on a parfaitement compris que la mort n'a rien d'effrayant<sup>2</sup> ».

Ce type de philosophie engendre une véritable dédramatisation de la mort. Elle est à l'œuvre dans *Jojo La Mache*<sup>3</sup> où Douzou use à plusieurs reprises de jeux de mots (Les *Gamelles* pour évoquer les mamelles, *la Mache* au lieu de la vache) et met en scène une vache qui facilite l'identification à bonne distance. Avec humour et dérision, Douzou traite d'un sujet angoissant (peut-être le plus angoissant de tous) mais le fait avec légèreté. De plus, il ne fait pas naître de faux espoirs qui laisseraient croire qu'après la mort il y aurait une autre vie

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Epicure (1999). *Lettre à Ménécée*. (Daté d'environ (341-270 av. J.-C.)). Paris : Hatier pp. 9-10

<sup>3</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

comme dans *Boubou et grand-père*<sup>1</sup>. Et pourtant, il n'indique pas non plus qu'il n'y a rien. Finalement, il transcende le débat opposant vie/néant après la mort en proposant une solution originale qui se rapprocherait des thèses fondamentales du Brahmanisme : la fusion dans l'Un-Tout. Il s'agirait de « considérer que ce qui est au fond de l'homme et ce qui est dans le soleil sont une seule et même chose »<sup>2</sup>. Ainsi, brahmanisme (et bouddhisme même s'il le fait selon des présupposés différents) refusent l'existence individuelle au profit de la grande vie cosmique. A l'inverse, on pourrait dire que *Boubou et grand-père*<sup>3</sup> représente la genèse de ce qui a mené aux religions monothéistes du salut et la réincarnation. Apaiser la souffrance face à la perspective de la mort en croyant au salut dans l'au-delà, telle est cette solution.

Ainsi, la pensée de la mort n'a cessé, au cours de l'histoire, d'osciller entre l'extériorité objective et le vécu intériorisé, entre la philosophie rationalisante et la perspective phénoménologique, entre une prise en charge collective et un abord purement individuel. Les mécanismes fantasmatiques décrits ci-dessus sont d'une part apparus à des époques et en des lieux précis de l'Histoire de l'espèce humaine et, d'autre part se mêlent, ne s'annulent nullement et se retrouvent dans la manière dont notre modernité aborde la mort. Ainsi, le thème de la résurrection après la mort est-il abordé dans *Jojo la Mache*<sup>4</sup> et *Boubou et grand-père*<sup>5</sup>. Néanmoins, dans l'œuvre de Hahn, ce thème est issu d'une croyance accompagnée d'un rite reconnu collectivement alors que dans celle de Douzou, la résurrection est inventée bien que rappelant les thèses brahmaniques. Alors que dans l'histoire de Boubou, grand-père va rester lui-même après sa mort, Jojo, elle, prend une autre forme, l'effet n'étant pas le même sur l'angoissé. Finalement, *Jojo la Mache*<sup>6</sup>, résolument moderne bien que n'étant pas complètement affranchi des fantasmes qui ont permis d'apaiser la relation des hommes à la mort au cours de l'histoire, questionne la relation de l'homme moderne à la mort. Parallèlement, *Boubou et grand-père*<sup>7</sup>, en tant que porteur d'un mécanisme d'appréhension de la mort qui a succédé à celui d'aujourd'hui, peut être considéré dans sa potentialité pour amener des éléments de réponse à cette question de la mort aujourd'hui.

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Thomas, L.-V. (2014). Problèmes de la mort. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. *Op. cit.* p. 200

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>7</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

## Mort et modernité

Baudry affirme :

« Il n'existe pas de sociétés qui acceptent la mort comme s'il s'agissait d'une échéance compréhensible ou logique, d'une fin normale et naturelle<sup>1</sup> ».

Ainsi l'époque contemporaine se heurte-t-elle également à cette question. Néanmoins, les réponses qu'elle y apporte sont caractéristiques des changements sociétaux. Le mythe d'une origine ancestrale qui aurait connu la communion entre l'être humain et la mort – qu'il aurait apprivoisée – se trouve contredite par l'universalité du tabou anthropologique de la mort, d'une mort toujours et à jamais inconnue et qui a généré des médiations symboliques aux rayonnements divers, parfois des eschatologies fondatrices de la pensée humaine. Il n'y a jamais eu de rapport naturel à la mort, mais une mort naturellement taboue car indicible. Dans une analyse anthropologique, c'est la culture qui donne une place à la mort pour gérer le tabou. Et si aujourd'hui l'impression dominante est celle d'avoir un rapport difficile à la mort, ce n'est pas parce qu'elle est absente de nos discours et de notre quotidien, mais parce qu'on ne parle pas de la difficulté à répondre collectivement aux questions que pose le mystère de la mort. C'est bien le déni, et non le tabou, qui caractérise aujourd'hui les représentations et attitudes devant la mort. Ce déni peut prendre différentes formes de nos jours : la dédramatisation de la mort comme évoquée plus haut, sa déconstruction biologique et son renouveau mythologique sous une forme individuelle.

La dédramatisation de la mort est ce mécanisme qui consiste à minimiser les effets de la mort, la sienne ou celle des autres. Freud a trouvé une explication à cette manière d'envisager la mort lorsqu'il écrit :

« [...] au fond personne ne croit à sa propre mort ou, ce qui revient au même, dans son inconscient chacun est persuadé de sa propre immortalité<sup>2</sup> ».

Pierre-Alexandre Poirier va plus loin en affirmant que :

« L'homme est marqué à la fois par la limite essentielle que constitue sa mortalité et par un désir se portant vers l'éternité. Penser le tragique, c'est avant tout penser cette irréconciliable contradiction entre le désir et le manque<sup>3</sup> ».

Ainsi, en déniait la mort, l'individu d'aujourd'hui s'interdirait de penser le tragique autrement dit savoir reconnaître l'impossible satisfaction du désir d'éternité. C'est accepter

---

<sup>1</sup> Baudry, P. (2006). L'histoire de la mort. *Hypothèses*. N°1. p. 151

<sup>2</sup> Lenoir, F. & De Tonnac, J.-P. (2004). *La mort et l'immortalité*. *Encyclopédie des savoirs et des croyances*. Paris : Bayard. p. 67.

<sup>3</sup> Poirier, P.-A. (2001). De la mort occultée au renouveau de la mort. *Sociétés*. N° 73 p. 54

non pas que nous devons mourir, mais que nous ne pourrions pas atteindre l'état de perfection auquel nous aspirons dans ce monde. La pensée tragique inviterait donc à un acte d'humilité qui irait à contre-courant de la volonté de maîtriser la mort. La pensée tragique se profile comme un idéal qui, le seul aujourd'hui, ne tombe pas dans le piège du déni de la mort. En ce sens, *Jojo la Mache*<sup>1</sup> reste dans l'authenticité lorsque l'auteur la fait mourir mais lui donne une essence postmortelle. Néanmoins, il faut remarquer qu'à aucun moment il est indiqué que Jojo est morte. Il s'agira pour le lecteur de le comprendre et de le mettre au jour, luttant contre le déni ambiant. Peut-on dire que Douzou a cédé au déni de la mort dans son œuvre ? Non, si l'on considère le point de vue du narrateur. En effet, celui-ci ne cesse d'affirmer au fil des pages que Jojo, qui se morcelle petit à petit n'est plus une vache. Ainsi, on ne peut parler de déni mais plutôt de pudeur car la mort reste et restera un sujet indicible de tous temps.

Une autre caractéristique du déni moderne face à la mort est l'espérance en la science. Avec la modernité apparaît un mythe du progrès qui est indéfectible d'un idéal de maîtrise. L'homme, grâce au progrès de la science, voudrait dominer son environnement. Et si, biologiquement, il parvient à maîtriser la vie, il saura également maîtriser la mort :

« Le projet de domination rationnelle de la nature s'étend à la domination rationnelle de la nature humaine<sup>2</sup> ».

Au XVII<sup>e</sup> siècle déjà, Francis Bacon imaginait ainsi le règne de l'homme sur la nature :

« Prolonger la vie. Rendre, à quelque degré, la jeunesse. Retarder le vieillissement. Guérir les maladies réputées incurables. [...] Transformer les traits<sup>3</sup> ».

Outre l'aspect visionnaire de ces dires, on peut noter, pour reprendre cette dernière idée de repousser la jeunesse physique à son maximum, de changer son apparence, que la mort contenue dans le vieillissement doit être masquée. Ce qui est indicible se montre et réapparaît sous une autre forme. Ainsi la science participe-t-elle de la relation à la mort dans un mouvement identique à celui qui a modelé cette relation dans l'hier et l'ailleurs. Grand-père dans l'œuvre de Hahn ne réapparaîtra pas sous ses traits humains pour ses proches ; Néanmoins, le père dit à Boubou : « Tout ce qui vit doit mourir un jour<sup>4</sup> ». La mort est parlée sous condition d'un rituel. Dans *Jojo la Mache*<sup>5</sup>, la mort est montrée et à peine suggérée dans

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Luzi, J. (2013). Le temps et la mort à l'âge du capitalisme technoscientifique. *Ecologie & Politique*. N°46 p. 124

<sup>3</sup> Bacon, F. cité dans Luzi, J., *loc. cit.*

<sup>4</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.* p. 4

<sup>5</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

le langage. Tout se passe comme si la mort pouvait se parler et se dire sous conditions de contraintes collectives alors qu'elle ne se dit plus dans les sociétés modernes.

La mort est montrée donc mais cette image ne concerne que la famille supposée par ce *notre* récurrent dans l'œuvre. Il n'y a pas dans *Jojo la Mache*<sup>1</sup> la reconnaissance de la résurrection de Jojo par une communauté au-delà de la famille. C'est que les représentations collectives de la mort s'amenuisent pour laisser la place à des représentations individuelles. La tendance à parler aujourd'hui non plus d'une culture devant la mort mais d'êtres humains pris séparément, tient en grande partie selon Patrick Baudry à

« [...] une sociologie de l'individu qui se propage dans la société médiatique : la société du reality-show naturalise une vision individualiste du social [...], l'expérience individuelle de la vie sociale [est] transmuée en visualisation d'une individualité simulée<sup>2</sup> ».

Ainsi, la réalité anthropologique n'est pas tant la représentation que l'individu a lui-même de sa situation face à la mort que celle, toujours effective, d'une culture qui agit comme médiatrice entre l'humanité et sa limite. Autrement dit, ce n'est pas seulement une logique individualiste qui met à mal la médiation symbolique culturelle, mais « la fragilisation de l'être avec<sup>3</sup> ». Un « être avec » qui a le devoir de nourrir l'échange intergénérationnel. Cette fragilisation, toutefois, semble basée sur l'illusion de l'autonomie de l'individu. Ce dernier prétend interroger individuellement la mort, alors que celle-ci comporte une dimension fondamentalement collective. Dans ses derniers travaux, Louis-Vincent Thomas fait part de ses observations concernant un « renouveau de la mort<sup>4</sup> ». Ce retour ne contredit pas la thèse d'un déni collectif de la mort, mais se manifeste comme dans une objectivation scientifique de la mort et une volonté de maîtrise.

Paradoxalement donc, il s'agirait de comprendre comment s'agencent à la fois un renouveau de la mort par la science et par l'individu, et à la fois un déni de la mort typique des sociétés modernes qui se « caractériseraient par la croyance en une toute-puissance de la volonté permettant un déni du deuil et de la souffrance<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Baudry P. L'histoire de la mort. *Hypothèses*. N°1. p. 124

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 130

<sup>4</sup> Thomas, L.-V. (1997). Le renouveau de la mort. In P. Cornillot & M. Hanus M. *Parlons de la mort et du deuil*. Paris : Frison-Roche, p. 31

<sup>5</sup> Poirier, P.-A. (2001). De la mort occultée au renouveau de la mort. *Sociétés*. N° 73 p. 51.

Chez l'individu, le renouveau de la mort s'opère par « la survenue d'une multitude de mythes et de rituels personnalisés autour de la mort afin de la mettre en sens<sup>1</sup> ». De plus,

« [...] le mythe personnel est un bricolage assemblé à partir de symboles puisés à même diverses traditions religieuses, une structure à la fois cohérente et transmissible composée du croisement de ce qu'elle considère comme important et signifiant<sup>2</sup> ».

C'est ce qu'on voit dans l'histoire de Jojo où l'on retrouve plusieurs caractéristiques issues de divers fantasmes qui ont traversé les temps concernant la mort : la résurrection, une signification ne dépassant pas le cadre de la famille, la fusion dans l'Un-Tout issue du brahmanisme. Finalement, bien que la science soit largement convoquée pour « résoudre » le problème de la mort, on observe néanmoins dans ce renouveau de la mort chez l'individu un acte spontané de croire lorsqu'il est confronté à l'altérité de la mort. Il ne faut pas s'étonner de la « multitude de mythes et de rituels personnalisés<sup>3</sup> » qui surgissent ou se dévoilent au grand jour. Ils ne sont que la manifestation logique d'un besoin d'exprimer l'indicible, à une période de l'histoire qui est marquée par la désaffectation des religions instituées et par la méfiance et/ou l'insatisfaction à l'égard des mythes globaux qu'elles avaient, elles-aussi, élaborés pour apprivoiser le tabou.

## Conclusion

Ainsi, *Boubou et grand-père*<sup>4</sup> et *Jojo la Mache*<sup>5</sup> peuvent se lire de manière chronologique et sous un angle anthropologique, le premier mettant en scène une représentation traditionnelle de la relation à la mort et l'au-delà, le second, au contraire, représentant une façon moderne d'appréhender la mort remettant en cause les explications, mythes et rites codifiés qui faisaient sens auparavant.

Une autre lecture sous l'angle du fantasme permet mieux d'appréhender la réalité. En effet, différents mécanismes ont été, sont et seront à l'œuvre dans la manière dont les sociétés conçoivent la mort. Une lecture chronologique devient alors impossible tant on retrouve certains mécanismes à la fois dans les visions anciennes de la mort et celles plus modernes.

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 53

<sup>2</sup> *Ibid.* p. 54

<sup>3</sup> *Ibid.* p. 53.

<sup>4</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*

<sup>5</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

Ainsi, le thème de la résurrection se retrouve-t-il à la fois dans *Boubou et grand-père*<sup>1</sup> et dans *Jojo la Mache*<sup>2</sup>. On ne peut donc parler d'évolution au sens strict du terme avec une vision moderne qui serait une amélioration d'une vision plus archaïque.

On peut simplement constater qu'à chaque époque correspond une manière de répondre à la question indicible de la mort. Dans *La condition postmortelle*<sup>3</sup>, Céline Lafontaine affirme que « l'histoire des sociétés humaines peut ainsi se lire comme l'ensemble des récits visant à donner vie au rêve d'immortalité »<sup>4</sup>. Le passage à la modernité a profondément modifié le rapport à la mort des sociétés, lorsque la science et la technique se sont émancipées des récits englobants de la théologie. Les récits des grandes religions instituées devaient longtemps fournir une explication acceptable face à la mort en étant focalisés davantage sur une mise en sens – une composition du désordre – que sur la mise en ordre que proposera la science. De nos jours, c'est cette dernière qui offre l'explication acceptable de la mort, et il conviendrait peut-être de se demander si la prétention de vérité qu'elle comporte est comparable aux récits théologiques qui ont par le passé prévalu comme seules explications véritables.

Pour aller dans le sens de Céline Lafontaine, la culture technoscientifique contemporaine est elle-aussi productrice d'un récit qui cherche à réaliser l'immortalité (l'amortalité) et à résoudre le conflit tragique entre désir d'éternité et limite de la mort. Elle le fait de manière différente, non plus symboliquement, mais empiriquement, telle que le veut la logique de maîtrise qui englobe les représentations sociales modernes. La représentation de la mort s'adapte donc à son temps, mais pour répondre toujours à un même conflit : celui d'un désir d'immortalité brimé par une existence limitée. Or c'est toute la toile de fond sur laquelle est projetée cette histoire qui change. Dans une représentation biologique de la mort, l'homme moderne s'arme des outils qui lui paraissent les plus adaptés pour répondre à cette contradiction fondamentale : atteindre l'immortalité dans une continuation de soi, sans dégradation ni séparation de l'âme ni du corps. C'est ce phénomène que Céline Lafontaine nomme « la condition postmortelle<sup>5</sup> », et dont l'émergence correspond au moment de « la

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Lafontaine, C. (2010). *La condition postmortelle*. Du déni de la mort à la quête d'une vie sans fin. *Etudes*. Tome 409

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 327

<sup>5</sup> *Ibid.*, titre de l'article

dissolution de l'idée même d'immortalité dans un présent illimité<sup>1</sup> ». La condition postmortelle regroupe des tendances telles que la transformation du corps grâce à la chirurgie esthétique, son pendant « préventif » qu'est l'eugénisme génétique, les vies virtuelles sur les réseaux sociaux. Ces tendances actuelles, parmi d'autres, de la postmortalité, agissent toutes à leur manière sur la limite de la mort soit en la repoussant, soit en éliminant ses indices, soit encore en donnant à sa vie un espace où la mort n'existe pas – dans l'attente d'un tel espace qui ne soit plus virtuel.

Pour terminer, est-ce à dire que les représentations religieuses de la mort (donc codifiées) ont totalement disparu ? Loin de là, la différence résidant en ceci qu'elles sont noyées parmi d'autres représentations entrant en conflit avec elles. Et du fait de cette multitude, les croyances doivent parfois se dire plus fort pour être entendues. Les deux principaux enjeux pour l'atelier à visée philosophique seront premièrement de comprendre que de tous temps l'homme a eu besoin de penser la mort et, deuxièmement, de rencontrer l'altérité et de comprendre que l'Autre peut ne pas penser comme moi mais qu'il nous est néanmoins possible de nous entendre.

### **Préparation des séances en classe**

#### *Boubou et grand-père<sup>2</sup> :*

Comment est décrit le grand-père de Boubou ?

Mais que se passe-t-il un beau jour ?

Pourquoi Boubou est-il triste ?

Qui est Jéngi ? Que fait-il avec le corps de grand-père ?

C'est quoi des ancêtres ?

Que font les amis de boubous ?

Que pensent les pygmées concernant ce qu'il se passe après la mort ?

Est-ce que ça peut aider de croire qu'il y a quelque chose après la mort ?

Est-ce qu'on peut être sûr de ce qui se passe après ?

Portée philosophique : Est-ce que ça fait peur la mort ? Qu'ont trouvé les hommes pour apaiser leurs craintes face à la mort ?

---

<sup>1</sup> *Ibid.* p. 330

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*



### Jojo la mache<sup>1</sup> :

- C'est quoi une mache ? Une gamelle ?
- Que se passe-t-il toutes les nuits ?
- A-t-elle disparu complètement ?
- Où retrouve-t-on la Mache ? Est-elle comme avant ?

Portée philosophique : L'après de Douzou est différent de celui de Hahn. Peut-on savoir qui a raison ? Qu'a-t-on le droit de croire concernant ce qui se passe après la mort ?

### *Conclusion partielle*

Paradoxalement, la mort questionne la vie et, pourrait-on dire, en est un préalable. Comme dans la situation qu'a vécue Hipollène, il est nécessaire de comprendre sa propre finitude pour accéder à l'infini, c'est-à-dire à la compréhension que l'on fait partie d'une lignée générationnelle que nous serons à même de poursuivre, que notre projet de vie pourra rester malgré notre trépas... Parallèlement, la vie permet d'apaiser les craintes liées à la question de la mort. Ainsi, la mémoire et l'imagination viennent au secours de Lisa pour restaurer une continuité lui permettant de continuer à faire vivre son grand-père dans ses souvenirs. De même, les Pygmées ou la famille de Jojo ont élaboré des explications permettant de soulager la question de l'inexistence et du néant d'après la mort.

### *Conclusion globale*

Naître, grandir, mourir. Voici résumés les trois grands défis de l'être humain. Or, les considérer de cette manière, cloisonnés, est trop simpliste et pourrait laisser croire qu'une certaine autonomie anime chacun d'entre eux. Il n'en est rien. En effet, les analyses d'albums que nous avons faites montrent bien qu'intrinsèquement, chacun renferme les caractéristiques des autres. L'exemple le plus représentatif est celui de la question de la mort que nous avons évoquée dans les trois parties : en effet, nous avons indiqué que naître biologiquement ou psychiquement nécessitait une certaine forme de mort à soi. Ainsi, naître au milieu aérien c'est mourir au milieu aquatique et naître au monde du langage et du désir c'est mourir à celui de la fusion et de l'indifférenciation. Nous avons également vu que grandir nécessitait des

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

mécanismes liés à la mort : grandir, c'est par exemple entrer en relation avec autrui ce qui implique qu'il faille anéantir certaines pulsions de domination qui poussent l'individu à régresser et à revenir à un stade anobjectal où ce qui est autre n'existe pas. Grandir, c'est aussi changer son point de vue sur le monde ce qui implique cette fois qu'il faille « détricoter » l'ancien point de vue sur lequel pourtant tout reposait avant cela. On retrouve le mécanisme d'apprentissage qui nécessite d'abandonner une conception du monde pour une nouvelle. Grandir c'est finalement trouver un juste équilibre entre son intériorité et le monde extérieur. En effet, ce sont les échanges entre les deux qui permettent de s'adapter aux problématiques rencontrées lesquelles nécessitent parfois de faire vivre et parfois de faire mourir dans un équilibre subtil qui se doit de maintenir l'équilibre individuel de l'enfant et l'équilibre collectif.

### **Remarques globales concernant le choix d'œuvres :**

Les œuvres analysées ont un point en commun qui nous paraît tout à fait crucial : en effet, elles permettent à la fois une identification qui rend familiers les personnages et les situations du fait de leur proximité avec la vie quotidienne des élèves et, de plus, elles permettent de remettre en question cette proximité parce qu'elles résistent à une compréhension immédiate et unilatérale. En quelque sorte, elles forcent à la décentration. Par exemple, *Ma maman*<sup>1</sup> et *Mon papa*<sup>2</sup> décrivent le mécanisme d'idéalisation des parents par les enfants mais, en forçant le trait, ces œuvres permettent d'interroger ce mécanisme et de le remettre en cause sans l'annuler. Autre exemple : *C'est une histoire d'amour*<sup>3</sup> met en scène des situations familiales dans lesquelles les élèves pourront se retrouver. Ainsi, il leur sera possible de revivre ce qu'ils ont ressenti eux-mêmes lorsque la question des origines les avait accaparés ou encore quand des émotions diverses les avaient envahis à la vue de leurs parents s'enlaçant et s'aimant... En revanche, un appel à l'universalité pourra émerger à la prise de conscience de l'existence d'une tension entre sa propre histoire et l'histoire qui résiste, l'amour se transformant peu à peu en désinvestissement permettant d'interroger ce qu'est l'Amour et ce qu'il peut devenir. Parfois néanmoins, la situation n'est pas familière aux élèves. Cela permet de mettre plus de distance entre la question soulevée, potentiellement

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

angoissante, et la vie psychique de l'enfant. Il en va ainsi dans *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> ou *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> dont les personnages ne sont pas *humanoïdes* et les univers peu familiers.

En revanche, l'identification reste possible bien que moins évidente. Ainsi, on peut dire de ces œuvres qu'elles incitent à la généralisation, elles rendent moins aisée la projection du *moi individuel* et convoque plus facilement *le moi groupal* qui s'interroge sur des questions existentielles, *qu'est-ce que la mort ?* ou *pourquoi sommes-nous des êtres pris dans le désir ?* Dans ce cas, l'enjeu ne sera pas le même que pour les ouvrages d'Anthony Browne ou de Thierry Lenain et d'Irène Schoch. En effet, il s'agira ici d'utiliser la conceptualisation provoquée par la lecture de l'œuvre pour *redescendre* vers l'individu afin d'éclairer son univers plus immédiat.

Nous pourrions continuer comme cela à classer les œuvres choisies en deux catégories, celles qui favorisent la projection de l'*ego* et dont l'enjeu réside donc en la possibilité de s'en éloigner pour conceptualiser et celles qui en appellent plus aisément à la conceptualisation et dont l'enjeu sera un retour à la compréhension immédiate de l'enfant, éclairée par cette même conceptualisation.

Où voulons-nous en venir ? Dans le cadre de notre travail, nous voulons savoir si le procédé utilisé permettrait d'aider les élèves à mieux apprendre. Nous discuterons de la question de l'évaluation ultérieurement mais une première remarque s'impose à nous : ce *mieux apprendre* contenu dans notre problématique implique la possibilité pour l'élève de dépasser son immédiateté pour aller vers la conceptualisation. Cet enjeu est prioritaire du fait de la pensée plutôt égocentrique des enfants de cet âge mais aussi parce que la conceptualisation fait partie intégrante de l'apprentissage à l'école. Est-ce à dire qu'il faille viser l'annulation totale de l'égocentrisme ou de l'immédiateté de l'enfant ? C'est impensable et impossible fort heureusement. Comme nous l'avons répété à maintes reprises durant tout notre travail, l'être humain revêt des caractères individuels et collectifs à la fois, les deux ne pouvant se penser de façon autonome. Ainsi, nous devons apporter une nuance : effectivement, l'enseignant doit avoir comme objectif d'amener ses élèves à conceptualiser mais cette conceptualisation doit permettre d'éclairer la vie intime de l'enfant, laquelle interroge à nouveau le concept qui éclaire alors de façon plus efficace l'immédiateté... dans un mouvement circulaire fécond.

Nous évoquerons à nouveau cette question lors de l'analyse des résultats.

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

## Dans quel ordre présenter ces œuvres ?

Le CP est une classe particulière car elle apprend à lire aux enfants et, de la sorte, les fait rentrer dans le statut d'être humain à l'aide de ce qu'on pourrait qualifier de dernier rituel initiatique encore en vie dans notre société. Nous avons donc décidé de commencer l'étude du corpus par *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> car c'est cette œuvre qui aborde de manière pertinente cette question du rituel et de la mort symbolique en jeu au CP (mourir à une ancienne conception désuète, celle de ne pas savoir lire et renaître à une nouvelle ce qui est d'ailleurs la définition de tout apprentissage selon Boimare). Notons que nous n'avons pas commencé les ateliers dès le début de l'année scolaire et cela était préférable car les péripéties d'Hipollène ne sont pas anodines du point de vue affectif.

Concernant l'ordre des treize autres œuvres, nous voudrions faire une remarque sur le choix des réseaux qu'ont à faire les enseignants selon les prérogatives des programmes : le plus souvent, ces réseaux d'ouvrages sont constitués autour d'un thème, par exemple les escargots, les indiens ou encore les couleurs, et consistera en une simple collection d'ouvrages, de fiction et/ou documentaires, traitant du thème visé. D'autres fois, encore, il s'agira de constituer un réseau d'ouvrages écrits par un même auteur ou alors sur un personnage rencontré fréquemment dans la littérature : par exemple, la sorcière. Ce dernier type de réseau nous intéresse car il se rapproche de la notion de personnage archétypal qui a pris, prend et prendra différentes formes allant du pôle positif au pôle négatif. Cependant, nous avons fait le choix, pour ce mémoire, de constituer un réseau que nous pourrions qualifier de *réseau initiatique et affectif* en nous basant sur certaines connaissances de l'enfant d'un âge donné mais aussi sur certaines données évoquant un changement sociétal (la perte de rituels initiatiques en occident). Ainsi, l'on retrouve dans chaque ouvrage des aspects individuels et d'autres collectifs. Dans chacun, un personnage est confronté à une grande question existentielle susceptible de l'angoisser (ne pas vouloir grandir, ne pas se sentir aimé, douter de sa filiation, être confronté à la mort...). C'est à travers la rencontre avec autrui et le sentiment d'être accompagné de plus en plus collectivement (parents, amis, grands-parents, tout le monde) que ce personnage s'initie à la double nature de la vie, obscure et lumineuse à la fois. Ainsi, nous avons fait le choix de reconstituer une initiation à travers le réseau, allant

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

de la (re)naissance d'Hippocrate à ... la naissance (du petit bout manquant qui accepte sa condition) dans un mouvement circulaire rappelant les formes évoquées par les mandalas, image archétypique du *Soi* selon la tradition jungienne. Ensuite, une chronologie est proposée : la naissance, les premières relations familiales, les relations aux pairs, l'amour, le désir, la vie.

Voici donc l'ordre dans lequel nous avons présenté les œuvres aux élèves :

- 1) *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>
- 2) *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>
- 3) *Boubou et grand-père*<sup>3</sup>
- 4) *Jojo la mèche*<sup>4</sup>
- 5) *Ma maman*<sup>5</sup>
- 6) *Mon papa*<sup>6</sup>
- 7) *C'est une histoire d'amour*<sup>7</sup>
- 8) *La grande question*<sup>8</sup>
- 9) *Bébé*<sup>9</sup>
- 10) *Vrrr...*<sup>10</sup>
- 11) *Bébés chouettes*<sup>11</sup>
- 12) *La première fois que je suis née*<sup>12</sup>
- 13) *Cet été-là*<sup>13</sup>
- 14) *Le petit bout manquant*<sup>14</sup>

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Douzou, O. *Jojo la Mèche*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> *Id.* *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>7</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>8</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>9</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>10</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>11</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>12</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>13</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

<sup>14</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

Le choix des œuvres et l'ordre de présentation ne suffisent pas à provoquer une rencontre. En effet, il s'agit maintenant d'imaginer un dispositif, un cadre permettant de contenir la rencontre entre les œuvres et les enfants.

## ***B) Mise en place de l'expérimentation***

Quel dispositif est-il possible de mettre en place dans une classe pour permettre la rencontre entre les œuvres et les élèves en étant entendu qu'un enseignant n'est pas un psychanalyste et ne peut en aucun cas poursuivre l'objectif d'apaiser psychiquement ses élèves ? Au contraire, il suit les programmes de l'école primaire qui visent le développement de la pensée, de l'esprit critique, du raisonnement ainsi que les capacités à débattre avec autrui.

### **1) Une approche réflexive des œuvres**

Il est impossible de mettre en place dans une classe des activités ayant pour objectif de soulager psychologiquement des enfants. Comme cela a déjà été rappelé, un enseignant n'est pas un psychanalyste et ne suit pas les mêmes objectifs. Néanmoins, plusieurs arguments nécessitent la prise en compte de ce facteur psychologique et impliquent qu'il ne soit pas pris en compte de n'importe quelle manière : le fait que les enfants se posent très tôt des questions existentielles mais que leur apporter des réponses toutes faites ne change rien. L'enfant doit construire lui-même ses défenses, trouver par lui-même ses ressources. La littérature de jeunesse est apte à jouer ce rôle de médiation entre l'enfant et ses questions existentielles. Sans lui apporter de réponses, elle prend en charge l'angoisse latente relative à telle ou telle question existentielle (nécessairement angoissante puisqu'il s'agit d'un mystère humain) en la symbolisant et en la mettant à distance grâce à divers procédés (anthropomorphisme, inscription floue dans le temps et l'espace) tout en s'inscrivant dans son quotidien, autorisant ainsi des identifications. Enfin, cette littérature utilise de nombreux symboles usités de tous temps par l'espèce humaine pour apporter des réponses à ses angoisses. Ces symboles ont la particularité d'être ambivalents et font sentir à l'enfant que rien n'est simple mais que la vie vaut le coup d'être vécue à condition d'être accompagné par autrui : parents, amis, souvenir des ancêtres, humains... qui soutiennent, guident et se sentent eux-mêmes membres de l'aventure humaine.

## *Les ateliers à visée philosophique : enjeu global*

Concernant la démarche, il semble donc tout à fait intéressant de mettre en place des ateliers à visée philosophique. En effet, ces ateliers utilisant comme médiation des ouvrages pour la jeunesse permettent de poser ces questions existentielles et angoissantes et de les prendre en charge collectivement dans un cadre tout à fait acceptable à l'école. En ce sens, c'est donc déjà un soulagement puisque cela permettra de prendre conscience que l'on n'est pas seul à se poser ces questions. Cela permettra inversement une prise de conscience du fait que l'autre est différent et ne pense pas de la même manière à travers des moments ritualisés.

Matthew Lipman est le précurseur de la philosophie avec les enfants. Son programme propose, dès la maternelle, de pratiquer l'ensemble des disciplines de la philosophie: éthique, esthétique, logique, métaphysique à travers des romans philosophiques qu'il a conçus avec son équipe. En 1969, il commence à expérimenter la discussion philosophique avec des enfants de 10-11 ans puis, face au succès rencontré, il étend sa méthode de la classe nommée *Kindergarten* aux Etats-Unis (équivalent de la Grande Section) jusqu'au *12th grade* (Terminale). Le but est de partir du vécu des enfants pour faire de la philosophie, c'est-à-dire exécuter « un détour réflexif sur ce vécu pour se comprendre, comprendre les autres et réapprendre à voir le monde<sup>1</sup> ». Pour cela, l'auteur fera en sorte que le groupe classe discute en s'emparant de ce qui questionne dans le texte et en formant de la sorte une véritable communauté de recherche. Notre démarche devra s'inspirer de cette méthode car notre travail soutient depuis le début l'importance de partir du vécu des élèves tout en leur offrant un espace grâce auquel ils découvriront la possibilité d'interroger ce vécu, éventuellement de le remettre en question et, de toute manière, d'amener une profondeur à la réflexion pour penser sur plusieurs plans.

Concernant la méthodologie de Lipman, elle est toujours la même :

- L'enseignant lit ou fait lire des extraits issus d'ouvrages adaptés à l'âge des enfants.
- Il laisse les remarques émerger concernant les passages les plus marquants pour permettre de dégager les idées et surtout les questions les plus importantes pour eux
- Un vote permet d'isoler une des questions soulevées.
- Dans une deuxième séance, une nouvelle discussion s'engage sur cette question avec deux règles : toutes les opinions doivent pouvoir être entendues et explorées et toute opinion doit être supportée par des arguments.

---

<sup>1</sup> Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard, p. 113



- Un relevé de conclusions est alors rédigé en commun, mentionnant les points d'accord et les divergences qui subsistent.

L'auteur pense que la démarche s'intériorisera peu à peu en chacun et que l'objectif sera atteint. On peut néanmoins reprocher à la démarche de Lipman d'être très didactique, les œuvres ayant été conçues en poursuivant des buts parfois détachés de l'authenticité et de la complexité des réalités des élèves.

Ainsi, nos séances ne se dérouleront pas exactement de la même manière. En effet, nos ateliers n'ont pas non plus pour vocation unique de faire de la philosophie pour faire de la philosophie. Ils sont une pratique représentant une médiation entre l'élève, le groupe et le savoir. Ainsi, l'enseignant doit avoir des objectifs précis en tête en fonction de l'œuvre étudiée, objectifs de compréhension, de capacité à débattre avec autrui, à proposer une interprétation argumentée... De la sorte, nos élèves ne seront soumis à aucun vote.

De plus, notre démarche pourra s'inspirer d'autres courants de la philosophie avec les enfants qui se sont développés à la suite de Lipman. Ils sont cités dans un des ouvrages d'Edwige Chirouter qui porte à notre connaissance:

« - Le courant *psychanalytique* ou *psychologique* : il s'agit pour l'enfant de se découvrir comme *sujet-pensant* porteur d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition. L'enfant s'empare alors de questions dont on lui a fait penser qu'elles n'étaient que pour les adultes. Il s'en empare donc dans un espace de parole libre et authentique. Dans ce courant, l'adulte intervient très peu et laisse l'enfant s'exprimer librement.

- Le courant *éducation à la citoyenneté* : porté essentiellement par des enseignants issus des courants Freinet et de l'Education Nouvelle, il insiste sur l'aspect démocratique des échanges philosophiques et sur les fonctions que peuvent occuper les élèves pendant ces discussions (président de séance, journaliste, reformulateur...)

- Le courant *philosophique* : ce courant insiste sur les exigences intellectuelles inhérentes au discours philosophique. Le professeur est garant de ces exigences, il peut intervenir fréquemment au cours de la discussion pour aider les élèves dans l'acquisition de cette rigueur<sup>1</sup> ».

De la sorte, comme notre travail ne cesse de soutenir qu'un enfant est pluriel, c'est-à-dire à la fois un *enfant-sujet*, un *enfant-citoyen* et un *enfant-philosophe*, notre méthodologie s'appuiera sur ces différents courants. Nous viserons, en plus des objectifs pédagogiques prévus en

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*. Paris : Hachette p. 18

amont des ateliers, certaines attitudes ou compétences, par exemple que l'enfant respecte les règles de prise de parole, écoute ce que les autres ont à dire, se sente investi d'un rôle à jouer et prenne ainsi part à l'élévation du groupe dans sa compréhension des phénomènes. Transversalement, il s'agira de faire sentir à l'élève qu'à l'école, on peut se sentir libre de parler de soi, de son expérience, ses idées et se découvrir ainsi comme un être pensant. Néanmoins, il faudra avoir une exigence concernant le cadre mais également les dires des enfants : travailler à développer l'imaginaire pour amener l'apprentissage est le contraire de dire tout et n'importe quoi, ce qui est du domaine de la folie.

En outre, dans *Un projet pour apprendre et réfléchir à l'école maternelle*<sup>1</sup>, Jean-Charles Pettier, Pascaline Dogliani et Isabelle Duflocq distinguent les activités à visée philosophique et les activités qui transmettraient une forme de morale. En effet, les enfants de 6 ou 7 ans auraient besoin pour se construire de points de repères établis, dont ceux qui concernent le *bien* et le *mal*. A son besoin de toute puissance, l'adulte doit opposer des limites qui rassurent l'enfant. Pourtant, les auteurs rappellent que les activités réflexives ne peuvent viser la transmission de valeurs, d'une morale, identifiées par avance et que la séance se chargerait simplement de révéler. Par activité à visée philosophique, il faut entendre un type de pratique de classe dans laquelle l'enfant est amené à s'interroger, à son niveau, sur des questions qui le touchent au quotidien, du point de vue d'une signification existentielle plus large. L'activité va lui permettre de s'exprimer sur ces questions devant les autres, de commencer à identifier des réponses possibles dont aucune n'est décrite comme étant définitive et suffisante. Ainsi, nous retrouvons des caractéristiques de ce que la psychanalyse apporte à la pédagogie : une pratique qui laisse l'enfant s'exprimer et exprimer sa créativité et son imagination tout en les lui reconnaissant comme étant propres et aptes à enrichir le groupe sans chercher à lui inculquer une morale toute faite dénuée de sens ni à lui dévoiler un message latent unique ; une pratique qui propose plusieurs identifications, plusieurs voies possibles que l'enfant pourra ou non emprunter en fonction de l'avancement de ses questions et angoisses. Néanmoins, il ne s'agira pas de s'interdire la transmission d'informations aux élèves durant ces activités. Le maître reste maître dans sa classe. Il a des objectifs précis qu'il suit à la fois rigoureusement et avec souplesse. On pourra par exemple en profiter pour indiquer telle ou telle réponse sociale, par exemple ce qui est interdit, sans que le but de l'activité ne soit cette

---

<sup>1</sup> Pettier, J.-C., Dogliani, P. & Duflocq, I. (2010). *Un projet pour apprendre et réfléchir à l'école maternelle*. Paris : Delagrave, chap. I

transmission. Aucune contre-vérité scientifique ne pourra être laissée prononcée sans un recadrage.

### *Les règles*

Pour le bon déroulement des ateliers à visée philosophique, il faudra des règles de bon fonctionnement. Les règles rassurent l'enfant, elles posent des limites structurantes qui viennent s'opposer à une toute-puissance potentiellement destructrice et culpabilisante. En outre, elles permettent l'émergence d'une vie de groupe, la compréhension et la rencontre avec l'altérité, autrui/moi étant encore un couple d'opposés structurants. Ces règles permettront la compréhension du fait que les autres ne pensent pas comme moi et par conséquent autoriseront l'enfant à changer de point de vue, à se décentrer s'il juge la vision d'autrui plus pertinente que la sienne. La rencontre avec autrui pourra également rassurer l'enfant qui comprendra alors que l'autre peut ressentir, comme lui, des sentiments angoissants (la colère, la honte...) On peut donc retenir deux règles fondamentales non négociables :

- Lever le doigt pour demander la parole. Cette première règle permettra à la discussion d'avoir lieu. Il est impensable de rencontrer l'altérité quand on ne laisse pas l'autre s'exprimer. Il faudra aussi apprendre pour l'enfant qui veut parler, à différer son désir de sa réalisation.

- Ecouter l'autre, respecter son temps de parole et le contenu de ce qu'il avance. Il s'agira en effet d'interdire toute moquerie, toute humiliation, toute prise de parole intempestive qui empêcherait à la pensée de se dérouler. Cela rassurera aussi l'enfant qui, respectant les règles et autrui, sera à son tour respecté quand il voudra s'exprimer.

On pourra ajouter d'autres règles en fonction de la vie de classe durant ces activités.

En outre, il faut rappeler que la littérature de jeunesse contient de manière intrinsèque des limites. Elle ne permet pas que l'on en dise n'importe quoi. C'est ce que Tauveron nomme « les droits du texte<sup>1</sup> ». Dans cette perspective et étayé par le maître, l'élève comble les vides du texte tout en prenant en considération ses possibles qui ne sont pas infinis.

---

<sup>1</sup> Tauveron, C., (2013). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, in A.Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*, Rennes : P.U.R., pp. 255-266

## *Le rôle du maître*

Le maître joue le rôle de médiateur entre les enfants et l'œuvre choisie. Il s'arrange pour que soient respectés les droits du texte et du lecteur simultanément. En outre, le maître joue également le rôle de médiateur entre les enfants et les œuvres proposées, entre les enfants entre eux, entre l'enfant singulier et sa pensée. Il rend possibles toutes ces rencontres et, pour cela, il est avant tout le garant du cadre : il fera référence aux règles lorsque cela sera nécessaire, ces dernières devant être respectées absolument. Il relancera les questions, demandera aux élèves d'affiner leur raisonnement, d'argumenter. Parallèlement, il prendra des notes sur une affiche et enregistrera la discussion en vue d'en retranscrire les points importants à l'écrit. On pourrait aussi imaginer coller la synthèse des idées développées dans le cahier de vie ou le cahier des « ateliers pour apprendre à réfléchir ». Ainsi, les enfants pourraient discuter de ce qu'ils ont fait avec leurs parents lorsque ces derniers prendraient connaissance des activités de la classe. En faisant cela, il est fort probable que parents et enfants échangent, la nature de leurs échanges amenant à une prise de conscience du caractère universel des questions traitées et ainsi à un sentiment de filiation renforcé et donnant sens. Il faut néanmoins mettre un bémol à cette pratique et faire attention à ne pas l'idéaliser car il n'est pas certain que tous soient égaux concernant la quantité des échanges avec leurs parents.

Enfin, il est bon de rappeler que le maître doit garder à l'esprit la part *disciple* présente en lui sans quoi, il ne pourrait éveiller le pédagogue qui sommeille en ses élèves. Pour cela, il doit accepter d'être clivé, polarisé et abandonner ses désirs inconscients de maîtrise et de domination de l'autre. Concrètement, cela amène à être capable d'accepter de se laisser étonner par des remarques d'enfants, de poser des questions en admettant ne pas en connaître la réponse ou encore de ressentir de l'empathie envers les enfants en se mettant à leur place pour tenter de comprendre ce qui les anime dans telle ou telle parole, telle ou telle pensée. Or, pour que les élèves comprennent bien que le maître qu'ils ont en face d'eux durant les ateliers à visée philosophique diffère quelque peu du maître qu'ils côtoient pendant la leçon de mathématiques en ce sens que son objectif porte sur la question et non la réponse, il est nécessaire de ritualiser ce moment.

## *Une activité ritualisée*

La notion de rituel nous paraît cruciale pour introduire les ateliers à visée philosophique. En effet, le caractère fixe représente encore une fois une sécurité pour l'enfant qui sait à quoi sert ce moment, qu'il va pouvoir s'y exprimer, être respecté et s'interroger d'une façon qu'il intégrera peu à peu. Ce sentiment de sécurité n'est pas négligeable également du fait que certaines questions qui y seront abordées pourront être angoissantes. Or, le rituel contient les angoisses d'un groupe et d'un individu. Nous avons opté pour un bruit de carillon venant ouvrir et clôturer les séances. De plus, des moments forts se succèdent durant les ateliers. C'est cette succession qui ritualise l'atelier et permet d'inscrire dans le temps et l'espace une manière d'interroger la vie dont on fait le pari qu'elle s'intériorisera petit à petit.

### *Déroulement d'une séquence :*

Une séquence se déroulera de la manière suivante : dans un premier temps, une quinzaine de jours avant le début de la séquence proprement dit, des ouvrages en lien avec le thème choisi seront lus aux enfants et laissés à leur disposition. Ils permettront aux élèves de tisser des liens lorsqu'il s'agira d'aborder la séquence. Cela permettra également d'élargir les horizons pour embrasser le plus largement possible la complexité de la notion traitée. Dans un deuxième temps, la séquence pourra débuter : au cours de chaque séance, le maître lira un ouvrage choisi avec précision. Il dissipera les éventuels problèmes de compréhension et induira, par son questionnement, une réflexion de type philosophique. A la fin de la séance, une courte synthèse sera proposée par les élèves. Le maître annotera sur une affiche ces idées fortes. Après quatre ou cinq séances, la séquence se terminera par un dessin individuel sur le thème traité, par exemple, *Grandir* qui donnera lieu à une exposition accessible à toute personne de l'école et de l'extérieur. Parallèlement, une *Philo box* sera installée dans le hall d'entrée de notre classe accompagnée d'un mot explicatif aux parents dans les cahiers afin de les inciter à faire part de toute remarque concernant le projet.

Les séquences auront lieu dans une classe de CP à Châtellerault (86). Une grande mixité sociale règne dans cette école. Les élèves sont au nombre de 20. L'atelier se déroule tous les mardis, en fin de journée, de 15h15 à 16h. Les pages des ouvrages sont scannées et projetées durant l'atelier sur le TBI afin de rendre visible à tous les illustrations.

## 2) Les obligations institutionnelles : programmes et évaluation

Pour la première fois, les nouveaux programmes de 2015 évoquent la possibilité pour les enseignants d'organiser des discussions à visée philosophique. De plus, de très nombreux objectifs communs à la démarche qui sera la nôtre apparaissent à la lecture des textes de référence, en particulier au travers de ces deux textes de base qui sont le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programmes pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 et les derniers programmes de l'école primaire (B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015).

Le premier texte cherche à identifier les éléments clés nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnels, une citoyenneté active et son intégration sociale.

Par exemple, la compétence 1 *maîtrise de la langue française*, indique que tout élève devra apprendre à 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, développer la volonté de justesse dans l'expression orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire. Le dispositif des ateliers à visée philosophique respecte ces prérogatives à la lettre puisqu'il propose des situations de débat dans un cadre strict et organisé.

La compétence 3 : *culture scientifique et technologique* indique qu'à la fin de sa scolarité obligatoire, tout élève doit avoir une représentation cohérente du monde reposant sur des connaissances. A nouveau, les ateliers à visée philosophique qui prennent appui sur des œuvres pour la jeunesse permettent d'interroger le monde selon diverses approches, en lien avec la réalité ou le monde imaginaire, ces deux univers s'appréhendant parallèlement.

La compétence 5 appelée : *culture humaniste* souligne qu'« en donnant des repères communs pour comprendre, 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. Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel ». Durant les ateliers,

les élèves interrogent justement cet écart qui existe entre ce qui relève de leur individualité et ce qui relève au contraire de préoccupations communes aux autres.

La notion de parcours civique, introduite dans la compétence 6 appelée *sociale et civique* qui, en distinguant « vivre en société dès l'école maternelle et se préparer à sa vie de citoyen », demande à chaque élève d'être capable de communiquer et de travailler en équipe ce qui suppose de savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, chercher un consensus mais également d'évaluer les conséquences de ses actes en sachant reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions et en pouvant s'affirmer de manière constructive. L'élève devra aussi être capable de jugement et d'esprit critique ce qui suppose de savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité, savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de l'influence, de préjugés, de stéréotypes). La vie en société se fonde aussi sur quelques attitudes : le respect des autres, 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 et de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité.

La compétence 7 appelée *autonomie et initiative* insiste sur les capacités d'autonomie, avec la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même et l'esprit d'initiative. Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose de savoir prendre en compte l'avis des autres, d'échanger, d'informer tout en développant certaines attitudes comme la motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser qui sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix. L'envie de prendre des initiatives implique la curiosité. Les ateliers à visée philosophique permettent une rencontre avec les altérités : les autres élèves et ce qui est *autre* en chacun. De plus, c'est un appel à la reconnaissance et à l'acceptation de cette altérité.

Les nouveaux programmes de l'école primaire pour le cycle 2 qui va maintenant du CP au CE2 (B.O. spécial n°2 du 26 mars 2015), contrairement aux programmes précédents, évoquent à trois reprises la possibilité d'organiser des discussions à visée philosophique. Ainsi, dans la partie consacrée au langage oral, il est écrit que « [ce dernier] trouve à se développer dans les dialogues didactiques, dans les débats de savoirs ou d'interprétation (à

propos de textes ou d'images), dans les comptes rendus, dans les discussions à visée philosophique (lien avec l'enseignement moral et civique)...<sup>1</sup> justement, dans la partie exclusivement consacrée à l'enseignement moral et civique et notamment concernant la reconnaissance du droit et de la règle comme principes pour vivre avec les autres, il est conseillé d'utiliser la discussion à visée philosophique pour mettre en évidence l'égalité de tous - élèves ou citoyens - devant la loi.

De même, et cette fois-ci dans la partie consacrée au jugement pour penser par soi-même et avec les autres, la pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires est à nouveau convoquée pour aider les élèves à saisir de tels enjeux.

De plus, même quand elle n'est pas explicitement évoquée, la discussion philosophique se retrouve implicitement dans de nombreuses prérogatives présentes dans les programmes. Ainsi, dès le préambule du programme du cycle 2, il est rappelé qu' « apprendre à l'école, c'est interroger le monde [et que] tous les enseignements interrogent le monde ». Pour ce faire, il est noté qu' « au cycle 2, on ne cesse d'articuler le concret et l'abstrait » et que « les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale » bien qu'il faille commencer à « justifier de façon rationnelle ». Tous ces ingrédients se retrouvent dans les ateliers à visée philosophique où se mêlent l'immédiateté de l'enfant et l'universalité du concept. De plus, les élèves débattent et justifient leurs opinions tout en étant autorisés à user d'intuition pour exprimer l'intelligence latente chère à Bettelheim<sup>2</sup>.

Dans la partie consacrée à la formation de la personne et du citoyen, en tant qu'espace interdisciplinaire, il est écrit que l'objectif est de « faire comprendre pourquoi et comment sont élaborées les règles, à en acquérir le sens, à connaître le droit dans et hors de l'école. Confronté à des dilemmes moraux simples, à des exemples de préjugés, à des réflexions sur la justice et l'injustice, l'élève est sensibilisé à une culture du jugement moral : par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée, l'élève acquiert la capacité d'émettre un point de vue personnel, d'exprimer ses sentiments, ses opinions, d'accéder à une réflexion critique, de

---

<sup>1</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=94753](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753)

<sup>2</sup> Il est ici fait référence à notre partie consacrée à ce que l'on transmet quand on lit une histoire aux enfants et plus particulièrement à l'idée de Bruno Bettelheim qui veut que l'on ne réduise pas les lectures aux seuls éléments connus des élèves. En effet, il existerait une intelligence latente chez chacun qui saurait sans avoir connu et qui serait ainsi à même de dire.



formuler et de justifier des jugements ». On retrouve l'idée de dilemmes moraux que nous avons caractérisés d'ambivalents ainsi que les capacités d'émettre une opinion tout en prenant en considération celle d'autrui. De plus, ce programme donne la part belle à l'importance d'exprimer ses propres sentiments. Il est noté que « l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive. Ces enseignements nourrissent les goûts et les capacités expressives, fixent les règles et les exigences d'une production individuelle ou collective, éduquent aux codes de communication et d'expression, aident à acquérir le respect de soi et des autres, affûtent l'esprit critique ». Cet esprit critique n'annule d'ailleurs aucunement la possibilité de donner droit de cité à un imaginaire fécond. C'est d'ailleurs dans la partie consacrée aux systèmes naturels et techniques qu'est affirmé cela. Il y est écrit que « l'imagination et la créativité sont convoquées [dans les divers apprentissages même ceux relevant des sciences].

Évidemment, c'est dans la partie réservée à l'enseignement moral et civique que se retrouvent le plus grand nombre de principes liés aux ateliers à visée philosophique. Il est noté que « cet enseignement a pour objet de transmettre et de faire partager les valeurs de la République acceptées par tous, quelles que soient les convictions, les croyances ou les choix de vie personnels. Elles supposent une école à la fois exigeante et bienveillante qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi des élèves, conditions indispensables à la formation globale de leur personnalité ». De plus, « L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens) ». Cet item résume finalement l'objectif général des ateliers à visée philosophique qui cherche à développer chez les élèves une pensée libre et exigeante, éprouvant de l'empathie pour les autres et reconnaissant ainsi les différences comme une richesse et non un obstacle à l'épanouissement personnel et collectif.

Finalement, les ateliers à visée philosophique couvrent de nombreuses compétences présentes dans les deux principaux textes de référence de l'Education Nationale et il est donc tout à fait légitime de les proposer. De plus, une autre obligation incombe aux enseignants, celle d'évaluer le travail à effectuer afin de suivre la progression de leurs élèves. Nous devons donc nous interroger également sur ce point.

### *La question de l'évaluation*

La question de l'évaluation est nécessaire dès qu'il s'agit d'essayer de voir les effets de son enseignement sur les apprentissages des jeunes élèves. Dans le cadre de notre recherche, cette question reste tout à fait délicate. En effet, comment savoir si tel ou tel ouvrage a résonné chez les élèves, a touché leur sphère affective, les a renvoyés à un vécu, un ressenti plus ou moins consciemment tout en favorisant certains apprentissages ? Il serait possible de dire que cette évolution positive serait permise grâce aux ambivalences contenues dans les œuvres puisque les analyses d'albums ont permis de souligner que de cette ambivalence naissait la profondeur de la réflexion. Mais encore une fois, nous nous heurtons à un obstacle de taille : en effet, un enfant pourra être plus sensible face à une mère positive dont il a besoin pour se développer en sécurité tandis qu'un autre sera touché par la mère négative qui incite à se détacher donc à grandir alors que ces deux images renvoient finalement à une même entité, à un même archétype. Comment faire alors pour évaluer l'effet de l'atelier ?

#### **Une analyse qualitative globale au niveau de la classe :**

L'analyse qualitative globale au niveau de la classe aura pour but de mettre au jour la nature des interactions qui émergent au cours des ateliers. Il s'agira de définir les mécanismes à l'œuvre, de les catégoriser à la lumière de la remarque que nous avons faite suite aux analyses littéraires des œuvres choisies à savoir l'émergence de l'égoïsme et de la conceptualisation dans les propos d'élèves. Cette première évaluation devra s'attarder à dévoiler la richesse des interventions des élèves et à les catégoriser afin de voir si le dispositif des ateliers à visée philosophique est pertinent.

Néanmoins, malgré cette première entrée, il restera une question de taille : où se cachent les apprentissages dans les ateliers à visée philosophique ? Car même s'il est fort probable qu'un lien puisse être établi entre les ateliers philosophiques et la réussite à une évaluation de géométrie ou de toute autre discipline, nous ne pourrions pas en rendre compte dans le cadre de ce travail. Pour les élèves de cet âge, la priorité pour entrer dans les apprentissages réside en la capacité de se décentrer de soi et de son environnement immédiat pour aller vers le concept, le général. C'est d'ailleurs ce qui pose problème aux élèves angoissés qui craignent de s'éloigner des sentiers battus de l'environnement proche pour se risquer vers le savoir. Ainsi, il est possible de regrouper les diverses remarques d'élèves en deux grandes catégories : celles qui témoignent d'une appréhension égocentrée des œuvres et des problématiques philosophiques liées et celles qui rendent compte d'une activité réflexive décentrée.

### **Une analyse qualitative au niveau individuel :**

L'évaluation qualitative globale au niveau de la classe, si elle présente l'avantage de pouvoir donner une vue d'ensemble des mécanismes réflexifs à l'œuvre grâce aux ateliers à visée philosophique, ne rend aucunement compte du niveau individuel. L'évaluation ne pouvait pas se passer de ce niveau-là et s'attachera à proposer une évaluation qualitative au niveau de quelques élèves significatifs.

En effet, des questions émergeront probablement lorsque nous nous intéresserons à des élèves en particulier. Par exemple, il est fort probable que les bons élèves n'aient pas besoin de ce dispositif pour atteindre la pensée conceptuelle. Est-ce à dire que cette activité ne leur serait d'aucune utilité ? C'est ce qu'il faudra voir grâce à l'analyse qualitative de l'évolution de leurs interventions dans le temps. De plus, que devient la prise en compte du vécu et de l'environnement proche des enfants si l'on s'en tient à une analyse groupale ? Car, comme nous l'avons déjà évoqué, l'objectif est de partir du vécu des enfants pour offrir une entrée familière et privilégiée vers une conceptualisation qui, sans cela, paraîtrait froide et inaccessible.

### ***C) Analyse de l'expérimentation en classe***

La question de l'évaluation est délicate car de nombreuses variables interviennent dans le développement de la pensée et l'on ne pourra jamais être certain qu'une évolution serait entièrement due au dispositif mis en place et au choix des œuvres. Nous avons donc choisi diverses entrées d'analyses des résultats, d'une part pour essayer de voir ce qu'il y a de commun entre elles et ainsi voir ce qui laisserait présager d'une évolution commune et, d'autre part, pour profiter de l'enrichissement d'une approche pluridimensionnelle. Nous commencerons donc par analyser les propos d'élèves qualitativement et globalement c'est-à-dire à l'échelle de la classe. Ensuite, il s'agira de proposer des monographies afin de voir, si au fil de l'année et à l'épreuve des ateliers à visée philosophique, leur rapport au savoir s'est modifié.

#### **1) Analyse qualitative au niveau de la classe**

Nous avons fait passer les ateliers à visée philosophique du mois de Novembre 2014 au mois de juillet 2015 à raison d'une séance par semaine. Chaque atelier a été enregistré à l'aide d'un dictaphone puis retranscrit par écrit.

La problématique éprouvée était la suivante : il s'agissait de voir si la rencontre avec des œuvres choisies et interrogées selon la modalité des ateliers à visée philosophiques permettrait aux élèves de mieux apprendre.

Or, il serait impossible de mettre en évidence le lien entre, par exemple, la réussite à un devoir de géométrie et la résonance qu'aurait pu provoquer telle ou telle œuvre libérant les capacités mathématiques et spatiales d'un élève. Bien que ce lien puisse exister, il nous appartient déjà d'annoncer que nous ne pouvons tout maîtriser puisque nous travaillons avec des êtres humains et de nombreux facteurs seuls et corrélés les uns aux autres viennent modifier le rapport au savoir des élèves. Les facteurs les plus évidents sont le développement, la vie de l'enfant dans sa famille lorsqu'il n'est pas à l'école et sa maturation affective.

Nous disposons néanmoins d'un matériel intéressant : il s'agit des interventions des élèves durant les ateliers à visée philosophique. En outre, notre problématique insinue qu'il devrait être possible de voir une évolution de ces interventions entre le début et la fin et que cette évolution serait imputable à la possibilité offerte aux élèves d'interroger des œuvres qui résonnent chez eux. Cela entraînerait que toutes les réponses ne se valent pas et que certaines

seraient plus « nobles » que d'autres. C'est en réalité plus complexe. Mais qu'est-ce qu'apprendre ?

Un apprentissage requiert de nombreuses dimensions : des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être. Dans tous les cas, il s'agira de déconstruire une vision du monde qui a été opérante mais ne l'est plus à l'heure de l'apprentissage. Par exemple, dans le domaine des savoirs, un enfant peut passer quelques années à contempler l'alternance du jour et de la nuit mais cette simple information ne lui permettra pas d'expliquer plus tard pourquoi certaines journées sont plus longues que d'autres au cours de l'année. Il lui faudra acquérir plusieurs savoirs pour pouvoir résoudre ce problème qui fait obstacle à sa compréhension.

Dans le domaine du savoir-faire, un enfant va pouvoir résoudre un problème multiplicatif à l'aide d'additions répétées tant que les termes ne sont pas trop nombreux. Il lui faudra néanmoins comprendre l'intérêt de la multiplication (et apprendre ses tables) quand les termes seront trop nombreux dans le but d'agir sur le monde de manière plus efficace.

Enfin, dans le domaine du savoir-être, l'enfant devra également se décentrer pour pouvoir entrer en relation avec autrui, comprendre la richesse de ses rencontres et l'intérêt qu'elles représentent pour lui malgré les entraves aux désirs égocentriques que cela peut entraîner. Ce changement de paradigme ne se fait pas toujours sans heurts comme nous l'avons décrit à l'aide des travaux de Boimare<sup>1</sup> car, entre l'ancienne conception et la nouvelle, un temps de suspension apparaît, renvoyant l'élève au manque et à l'angoisse. Nous ne reviendrons pas sur ce point à ce niveau mais devons prendre en compte cet état de fait pour qu'ait lieu l'apprentissage. De plus, pour qu'apparaisse un apprentissage, il faut que soit prise en compte l'ancienne conception et prendre appui sur elle pour aller vers la nouvelle. « Déverser » un concept sur l'élève n'est que trop peu opérant et durable dans le temps.

En somme, les ateliers philosophiques devraient permettre aux élèves de (dé)construire leurs représentations (référence aux pédagogies actives), d'entrer en débat avec autrui (référence aux pédagogies du conflit socio-cognitif) et enfin d'exercer une activité métacognitive sur leurs propres représentations grâce à la rencontre avec les œuvres et les autres (domaine de la métacognition).

Il s'agira de proposer une analyse qualitative des interventions des élèves de cette classe de CP. Dans le cadre de cette analyse qualitative, il faudra être attentif à l'évolution dans le temps des interventions reflétant la possibilité d'apprentissages sans heurts.

---

<sup>1</sup> Boimare, S. *L'enfant et la peur d'apprendre*. *Op. cit.* idée générale

Les interventions des élèves durant les ateliers peuvent être classées en deux grandes catégories : les interventions témoignant d'une activité centrée sur l'élève (point de départ de l'activité réflexive) et celles témoignant d'un décentrage nécessaire à l'apprentissage (nouvelle conception).

Pour caractériser ces interventions, nous nous attarderons tout d'abord sur la première catégorie à savoir les remarques « égocentrées » qui doivent être prises en compte et représenter un point de départ mais qui devront être dépassées pour qu'il y ait apprentissage. Dans nos retranscriptions, nous en avons mis trois en évidence.

### **Les interventions égocentrées**

Premièrement, on trouve dans cette catégorie les interventions relevant de l'*érotisme du texte ou des illustrations*. Ce sont les interventions pour lesquelles les élèves disent simplement aimer ou ne pas aimer tel ou tel élément tiré de la fiction, telle ou telle illustration et ce sur un mode sensoriel et sans qu'aucune justification ne soit apportée. Bien entendu, ces interventions sont nécessaires car le plaisir et l'*érotisme* sont un excellent point d'entrée pour une activité plus poussée. Dans *Mon papa*<sup>1</sup>, ces propos sont nombreux au début. Les élèves se laissent entraîner par les illustrations qu'ils trouvent drôles et leur permettent d'avoir l'envie de poursuivre la lecture. C'est le cas de Gwendal lorsqu'il nous dit :

2. « C'est rigolo quand il était encore plus bête qu'un balai<sup>2</sup> ».

C'est aussi dans cet *érotisme* que s'inscrit Emy qui, dans *La grande question*<sup>3</sup>, s'interroge longuement sur certaines illustrations<sup>4</sup>.

Parfois aussi, nous avons qualifié sous le terme d'*érotisme du texte* les interventions témoignant d'une erreur dans la compréhension de l'œuvre ou encore d'une distorsion volontaire de la réalité pour satisfaire une envie de faire ce qu'on veut<sup>5</sup>. Une erreur dans la compréhension se traduit par exemple dans l'atelier sur *Bébés chouettes*<sup>1</sup> où Emy indique :

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Les interventions des élèves sont numérotées. Pour les retrouver dans le contexte de leur apparition, on pourra se référer aux annexes 1. Par exemple, dans ce cas, l'intervention de Gwendal correspond à la deuxième intervention de l'atelier à visée philosophique concernant *Mon papa*.

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Annexes 1, *La grande question*, intervention n° 2

<sup>5</sup> Cette volonté de faire ce qu'on veut se rapporte au discours capitaliste évoqué dans la partie théorique de notre travail. Or, comme Lacan l'indiquait, ce discours laisse croire à l'enfant qu'il peut jouir sans entraves ce qui,

20. « Quand Sarah elle a pas peur ben Rémy son frère il a peur ».

La contre-vérité scientifique s'exprime, quant à elle, dans des interventions du type de celle d'Elona quand, dans *Ma maman*<sup>2</sup>, elle exprime l'idée que les géants sont plus forts que les parents<sup>3</sup>.

Dans tous les cas, ces remarques sont un levier à l'envie d'entrer dans l'œuvre. Elles s'expriment par l'expression des goûts et préférences mais aussi par l'émergence d'images suscitées par l'œuvre. Elles sont néanmoins décrochées, pouvant apparaître absurdes ou fausses du point de vue de la réalité. Ces interventions doivent donc être accueillies mais elles devront être dépassées. D'un point de vue psychologique, ces propos traduisent une relation indifférenciée au savoir où l'enfant aborde l'œuvre selon ses propres désirs en pensant pouvoir la soumettre ou s'y soustraire affectivement. Évidemment, il faut rappeler que cette relation est nécessaire et permet de sécuriser l'enfant trop envahi par le danger de comprendre. C'est une porte d'entrée comme si la fiction l'invitait à se laisser saisir en douceur sans risquer de s'y perdre. Cet *erotisme* renvoie à la démarche de *Bébé*<sup>4</sup> qui ne veut pas sortir du ventre de sa mère, niant ainsi toute réalité biologique et physique pour satisfaire un désir purement égocentrique.

Parmi les interventions égocentrées, on retrouve également les remarques purement descriptives. L'élève ne va pas plus loin que la surface du texte ou des illustrations. Encore une fois, il s'agit d'une phase nécessaire car permettant une entrée dans l'œuvre. Cela dit, ce type de réponse ne reflète pas une activité d'apprentissage telle que décrite plus haut. Elle apparaît souvent au début des ateliers lorsque nous interrogeons la compréhension des élèves. C'est dans cette optique que Lola nous répond simplement « Lisa<sup>5</sup> » lorsque nous lui demandons de nous dire les prénoms des personnages dans *Quand je ne serai plus là*<sup>6</sup>.

Parfois aussi, c'est la réalité qui est décrite. C'est le cas dans *La grande question*<sup>7</sup> où, quand nous demandons aux élèves pourquoi nous sommes sur Terre selon eux, ils donnent

---

selon Boimare, est le point de départ d'angoisses profondes qui viendront alors gêner les apprentissages, lesquels exigent une limite suffisamment solide.

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Annexes 1, *Ma maman*, intervention n°68

<sup>4</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Annexes 1, *Quand je ne serai plus là*, intervention n°2

<sup>6</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>7</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

plusieurs réponses évidentes et laissant transparaître une certaine forme de séduction à notre égard, comme si l'élève produisait une idée que nous attendons supposément :

24. Emy : « On va travailler, apprendre à lire, à écrire ».

25. Ashley : « Les chiffres ».

26. Elona : « Pour apprendre l'alphabet ».

28. Théo : « Lire des mots durs ».

Ce sont des interventions descriptives (c'est cette fois-ci la réalité qui est décrite et non l'œuvre) pour faire plaisir sans réellement chercher à interroger plus profondément ce que l'on avance.

Encore une fois néanmoins, il faut accueillir ces réponses qui représentent un catalyseur pour la suite. On peut également souligner l'importance de la première phase de l'atelier à visée philosophique, celle consistant à dissiper les problèmes de compréhension et qui appelle justement ce type d'interventions. Il ne faut absolument pas sous-estimer cette phase au risque que les élèves construisent une représentation erronée de l'œuvre (et éventuellement de la réalité), empêchant ainsi d'aller plus loin.

D'un point de vue psychologique, la description fidèle peut parfois représenter une stéréotypie de la pensée qui empêche l'imaginaire créatif de se révéler<sup>1</sup>. L'enfant décrirait ce qu'il ne peut s'autoriser à imaginer en restant à la surface. Au contraire, une description fine et savante peut apparaître laissant s'exprimer une sensibilité esthétique élaborée par la suite. Tout se passe comme pour Hipollène qui, au début de *L'arbre sans fin*<sup>2</sup> ne fait pas l'effort de prendre du recul pour envisager son arbre de façon globale et succombe à la simple vision égocentrée en concluant qu'il est sans fin car elle n'en voit pas les limites puis qui, une fois initiée, a le recul nécessaire pour en saisir la finitude et, par là même, la beauté.

Une dernière série d'interventions égocentrées est apparue durant les ateliers à visée philosophique. Ce sont des remarques qui témoignent d'un aller-retour entre la fiction et la réalité. Elles sont en effet provoquées par la fiction et trouvent leur voie vers la réalité. Elles sont de type égocentré bien qu'elles permettent souvent d'aller plus loin, suscitant des interventions plus élaborées. Le plus souvent, ce sont des remarques qui commencent par « Moi ... je » où l'élève relate son expérience personnelle. Elles sont extrêmement nombreuses et leur nature diffère quelque peu :

---

<sup>1</sup> A cet égard, on se rappellera des thèses de Jean qui stipule que l'imaginaire est un adjuvant à la pensée et non son ennemi (Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire. Op. cit.*)

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin. Op. cit.*



Parfois, ce genre d'intervention représente une simple illustration de la problématique : c'est le cas par exemple dans ce propos de Shaëlys lorsqu'est évoquée la question du souvenir des défunts lors de l'atelier sur *Boubou et grand-père*<sup>1</sup> :

71. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

Dans ce cas, on observe bien l'aller-retour fécond entre la pensée réflexive et la vie de l'enfant. Le concept ne doit pas être visé en tant que tel mais en tant qu'apte à donner de la profondeur et du sens à sa vie.

D'ailleurs, tout au long des ateliers à visée philosophique, il n'est pas rare d'observer des interventions de ce type proches d'un concept ou d'une vérité scientifique. Par exemple, quand nous évoquons l'infinité suggérée par l'observation de la nature dans *L'arbre sans fin*<sup>2</sup>, Emy a dit :

12. « Par exemple, au printemps, comme là, chez ma mamie chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs, les fruits repoussent ».

Parfois encore, ces interventions permettent de justifier un concept : c'est un cas particulier qui sert de preuve à l'avancement d'un concept. Ainsi, dans *L'arbre sans fin*<sup>3</sup>, Chaïma avance qu'on n'oublie pas quelqu'un qui est mort et *prouve* cela de la façon suivante :

85. « Non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais ».

Il nous semble que ce type d'intervention est intéressant car il signe la décentration progressive de la pensée réflexive. Il représente un stade développemental de la pensée dans lequel cette même pensée tente de se justifier à l'aide du vécu de l'enfant. Nous avons d'ailleurs pu observer que ces interventions se retrouvaient de plus en plus souvent au fil du temps.

Ce type de propos se retrouvent également quand l'idée conceptuelle est trop compliquée à exprimer et que l'enfant peut s'appuyer sur une remarque de ce type pour

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> *Ibid.*

l'exprimer. Cela justifie qu'il faille partir du vécu de l'enfant et non proposer directement une question conceptuelle, trop vague et trop *froide*.

Par exemple, pour évoquer la question de l'empathie envers les autres dans *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>, Chaïma peine à mettre en mots sa pensée et propose un exemple, une supposition :

76. « Par exemple si Ashley elle est triste et que quelqu'un d'autre est triste, on peut voir d'autres copains... Si Ashley est triste et elle croit que je suis triste... »

L'apparition du *si...* dans ce genre de remarques signe également la possibilité de se projeter dans le futur.

Dans *L'arbre sans fin*<sup>2</sup>, Sarah et Chaïma nous parlent de leurs projets :

95. Chaïma : « Par exemple, on pourrait avoir envie d'être coiffeuse ».

91. Sarah : « Par exemple, on peut faire un voyage ».

Enfin, ces propos sont quelquefois à l'origine de l'apparition de débats : c'est le cas dans *La première fois que je suis née*<sup>3</sup> :

31. Rédoine : « Moi papa il fait du foot et moi je veux en faire ».

33. Sarah : Non parce que par exemple papa il adore faire du tennis il m'avait inscrite dans un club et à la deuxième séance j'ai dit « non, je vais regarder » parce que papa il m'avait obligée ».

De la sorte, Sarah et Rédoine abordent l'épineuse question de ce que nous tenons de nos parents.

Les interventions égocentrées sont très riches. Elles sont souvent à l'origine de la possibilité d'interroger plus en profondeur le texte. Source de l'arrivée de débats, de concepts, d'illustrations pour donner sens au général. Elles doivent être accueillies et constituer un point de départ. Elles ne doivent pas être considérées comme des interventions parasites bien qu'elles contiennent encore une dimension narcissique où la pensée ne s'autorise pas encore un affranchissement plus franc vis-à-vis de l'immédiateté. Ainsi, l'enjeu de ce type d'interventions renvoie à la problématique soulevée par *Le petit bout manquant*<sup>4</sup> où le personnage, à partir de deux expériences vécues (son incomplétude et sa rondeur temporaire), parvient à la généralisation qu'il est préférable et de toute manière inévitable d'être désirant.

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>2</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

<sup>4</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

## Les interventions élaborées

Les interventions élaborées diffèrent des interventions égocentrées en ceci qu'elles témoignent d'une capacité de la pensée à conceptualiser, s'appropriier une problématique, raisonner et entrer en débat avec autrui sur un mode autre que celui de la violence verbale ou physique. Elles contiennent donc plusieurs dimensions dont une dimension collective notamment par la capacité à entrer en débat avec autrui et à justifier ces propos ou encore à s'appuyer sur ce que vient de dire un camarade pour enrichir sa propre intervention. Ces interventions sont de plus en plus nombreuses au fil des séances comme si les élèves s'appropriaient cette démarche en l'intériorisant tout en l'instaurant comme étant la norme pour interroger le monde et entrer en relation avec le savoir et les autres. Cela ne signifie nullement que les propos égocentrés deviennent peu à peu caduques et sont voués à disparaître. Au contraire, ils permettent la mise en place d'un aller-retour fécond entre l'immédiateté et le concept.

Pour commencer, il est possible de définir une catégorie d'interventions élaborées qui témoigne d'un aller-retour entre une interprétation de l'œuvre et une réflexion philosophique. Pour caractériser ce genre d'interventions, commençons par aller à la rencontre d'Edwige Chirouter qui note que « de nombreuses remarques mettent en évidence le lien inextricable entre débat interprétatif et débat réflexif<sup>1</sup> ».

Cela permet de comprendre qu'une œuvre résistante, présentant des vides est d'un grand intérêt pour les enfants car ils vont pouvoir se projeter à bonne distance pour combler ces manques. Ainsi, deux mouvements contraires se font jour :

Le premier arrive lorsque les enfants interprètent les *blancs* du texte grâce à une question ou un concept philosophique : c'est le cas par exemple dans *Boubou et grand-père*<sup>2</sup> où l'on se demande pourquoi les Pygmées croient en Jengi. Léo propose alors cette explication de nature philosophique pour combler cette incertitude :

25. «Ça les rassure parce qu'ils croient qu'il est encore en vie ».

A l'inverse, parfois, l'évocation d'une question philosophique permet un retour et une modification de l'interprétation de l'élève.

---

<sup>1</sup> Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

C'est le cas de Lilia dans *Ma maman*<sup>1</sup>. La classe vient d'évoquer l'idée selon laquelle les parents ne sont pas parfaits et elle approfondit pour expliquer pourquoi le narrateur y croit :

51. « Elle est pas la plus forte du monde mais c'est qu'il aime sa maman ».

Ces interventions témoignent d'un effort de la pensée pour combler des vides du texte ce qui, d'un point de vue affectif, nécessite une certaine forme de sécurité intérieure et de confiance dans la communauté de recherche. Voir ces réponses augmenter au fil du temps devrait être un objectif pour les enseignants.

Cela revient à considérer la démarche de Lisa dans *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> qui prend appui sur le concept mathématique de l'infinité arithmétique pour combler le vide laissé par la mort d'Auguste.

Ensuite, Edwige Chirouter attire notre attention sur l'intérêt de la médiation que représente la littérature de jeunesse pour apprendre à réfléchir. En effet, la littérature de jeunesse permettrait une mise à distance adéquate entre l'expérience personnelle de l'enfant, de laquelle il devra se défaire dans un mouvement de décentration, et le concept philosophique très abstrait. Elle permettrait d'aller vers le concept en s'appuyant sur l'expérience de l'enfant, son histoire, ses interrogations. Tout ceci est visible dans des remarques de différentes natures.

Par exemple, bien souvent durant les ateliers, on observe des interventions témoignant d'une forte identification aux personnages rencontrés dans l'œuvre. Les interventions de ce type permettent l'investissement des élèves et l'entrée dans la réflexion. Edwige Chirouter indique à ce propos:

« Quand la *rencontre*, toujours aléatoire, a lieu, l'identification permet de s'approprier la problématique philosophique. Elle permet d'en saisir intimement les enjeux. La littérature permet alors aux élèves d'éprouver cette nécessité intérieure inhérente à toute réflexion philosophique véritable<sup>3</sup> ».

Tout comme les remarques précédemment décrites, ces interventions témoignent d'une capacité à se décentrer pour se risquer sur la voie de la réflexion et dépasser la simple immédiateté de sa pensée.

Deux grandes orientations caractérisent ces propos:

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Chirouter, E. (2012). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

Premièrement, on rencontre les remarques qui laissent penser que l'élève, par le biais du personnage, entre dans le questionnement de l'œuvre et commence à envisager la problématique philosophique : c'est le cas dans *Le petit bout manquant*<sup>1</sup> où Kamila nous confie :

68. « Si j'étais lui, par exemple, j'aimerais qu'un papillon se pose sur moi ».

Kamila n'explique pas pourquoi, elle ne justifie pas sa remarque mais néanmoins, elle fait preuve d'empathie et commence à envisager la question du désir. En effet, en disant cela, elle sous-entend qu'elle préfère la situation du personnage manquant car cela permet au papillon de se poser sur lui.

Deuxièmement, il y a parfois l'apparition de ce genre de remarques plus élaborées qui permettent non seulement d'entrer dans la problématique mais également de proposer une justification.

Par exemple, toujours dans *Le petit bout manquant*<sup>2</sup>, Sarah nous dit :

69. « Je n'aurais pas pris le petit bout parce qu'il peut plus faire tout ce qu'il aime ».

Sarah s'identifie au personnage, justifie ses dires et conceptualise. En effet, elle ne dit pas : « Je n'aurais pas pris le petit bout parce qu'il peut plus parler avec le ver de terre » mais conceptualise les activités chères au personnage à l'aide de « ...tout ce qu'il aime ».

La remarque de Chaïma dans *Vrrr...*<sup>3</sup> présente des caractéristiques identiques :

18. « Si j'étais reliée à quelqu'un, je pourrais pas faire tout ce que je veux ».

Ainsi, ces interventions suggèrent une activité intellectuelle élaborée où le lecteur se met à la place du ou des personnages et, à partir de là, trouve une voie d'entrée dans la problématique philosophique. D'un point de vue psychologique, cette identification représente une projection d'une partie du *moi* qui vient entraver la toute-puissance narcissique pour pouvoir entrer dans les apprentissages. En effet, en accord avec Boimare, nous pouvons nous rappeler des résonances affectives de toute situation d'apprentissage qui nécessite en premier lieu un abandon de la toute-puissance, l'élève devant comprendre et admettre qu'il ne sait pas et qu'il doit apprendre. C'est un peu ce que fait Rémy dans *Bébés chouettes*<sup>4</sup> qui s'identifie à Sarah, sa grande sœur et apprend à penser et, parallèlement, à se protéger d'une angoisse latente.

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

D'autres remarques témoignent d'un effort de problématisation qui devient de plus en plus efficace au fil du temps. En effet, par le dispositif de mise en réseau et le rôle de contre-exemple, les références littéraires aident aussi à la problématisation. La mise en réseau sur des œuvres qui abordent sous des angles différents une notion visée permet d'introduire de la complexité et facilite certainement la problématisation du questionnement. Pour le maître, dont le rôle est de se faire parfois *l'avocat du diable* pour restituer la subtilité et les difficultés de la problématique, les références littéraires permettent de relancer la discussion, en se maintenant lui-même à distance. Il ne donne pas son avis, ne parle pas de son expérience personnelle, mais pointe simplement grâce au texte une contradiction qui va soulever les enjeux philosophiques de la question posée. De plus, parce qu'elle a une valeur d'exemplarité, la littérature aide aussi à l'argumentation. Les enfants n'ont aucune difficulté avec cette valeur d'exemplarité de la littérature. Et s'ils saisissent pleinement la force de cette fonction référentielle c'est sûrement parce que, comme l'affirme Vincent Jouve cité par Edwige Chirouter, « il existe une corrélation intime et profonde entre le monde de l'enfance et les mondes de la fiction et l'imaginaire<sup>1</sup> ».

Ainsi les élèves peuvent s'appuyer sur des références littéraires pour argumenter.

Souvent, dans notre recherche-action, ces interventions sont produites par le maître au début des ateliers à visée philosophique. Il faudra attendre un certain temps avant que les élèves s'approprient ce type de remarques et s'en servent. Ainsi, et alors que les élèves découvrent les ateliers à visée philosophique au tout début de la séquence, les propos se rapportant aux concepts des notions soulevées émanent essentiellement de l'adulte qui guide la pensée et les propos tenus vers un but, une conclusion. Il résume. C'est le cas par exemple dans l'atelier portant sur *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup> où, à propos de la tristesse provoquée par la mort d'un proche, nous avançons :

51. « C'est ça qui est triste quand quelqu'un meurt évidemment ; c'est qu'on avait l'habitude de vivre à côté de lui ou d'elle, et tout à coup, il n'est plus là ou elle n'est plus là ».

Ce propos vient résumer toute une série d'interventions égocentrées des élèves qui ne parvenaient pas à évoquer cette tristesse. Ainsi, il problématise l'ambivalence de la fiction et

---

<sup>1</sup> Jouve, V. (1993). *La lecture*. In Chirouter, E. (2012). *Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. Recherches en Education*, n°13, p. 37

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*, *Op. cit.*

relance la pensée dans une démarche de recherche. Avec l'habitude des ateliers à visée philosophique, le maître étaye moins la pensée groupale et individuelle des élèves qui parviennent mieux à comprendre les problématiques sous-jacentes à l'œuvre lue.

De plus, Il est possible de distinguer d'une part les interventions en rapport avec la réalité, c'est-à-dire celles qui viennent opposer un argument à une intervention en se référant à la réalité. C'est le cas lorsque Chaïma explique dans *Ma maman*<sup>1</sup> que le petit garçon magnifie ses parents parce qu'il les aime bien et que je lui dis :

63. « Oui mais on peut bien aimer quelqu'un sans dire ça ».

C'est aussi le cas quand, dans *La grande question*<sup>2</sup>, nous évoquons l'idée selon laquelle grandir signifie se détacher de ses parents et qu'Agathe en appelle à son expérience personnelle pour opposer un argument à nos dires signifiant de manière très juste que ce n'est pas parce qu'on est adulte qu'on ne voit plus nos parents :

53. « Ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents ».

Ces interventions regroupent aussi les propos qui servent à opposer un argument à une intervention ou à éclairer une œuvre en faisant appel à une autre œuvre (déjà étudiée ou non). C'est le cas lorsque Shaëlys compare *Mon papa*<sup>3</sup> et *Ma maman*<sup>4</sup> sur le plan de l'autorité :

14. « Il y a une différence parce que dans l'histoire de la maman elle rugit comme un lion alors que dans l'histoire du papa y avait pas ». (référence à une œuvre étudiée)

Dans *C'est une histoire d'amour*<sup>5</sup>, lorsque nous mettons au jour le mécanisme de projection des personnages en nous demandant si la tristesse interne peut faire tomber la pluie, Lilia se rappelle d'Hipollène qui se transforme en larme et qui tombe comme la pluie après que sa grand-mère soit morte.

C'est aussi le cas lorsqu'est évoquée la question du divorce et de l'orphelinat toujours dans *C'est une histoire d'amour*<sup>6</sup> et que Gwendal convoque Harry Potter :

61. « Harry Potter, il a jamais connu ses parents. Il les a jamais connus ». (référence à une œuvre non étudiée)

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit.

<sup>3</sup> Browne, *Mon papa*. Op. cit.

<sup>4</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

<sup>5</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>6</sup> *Ibid.*

Pour conclure concernant ce type d'interventions, on peut dire que, d'un point de vue psychologique, ces propos sont un indice d'une possibilité accrue de la part des élèves à tisser des liens entre diverses réalités. Il s'agit d'une inscription que nous pourrions presque qualifier d'anthropologique de la fiction étudiée dans le réseau culturel de l'enfant. Et, à nouveau, tisser des liens de la sorte signifie que l'enfant est capable de prendre du recul pour pouvoir envisager ce qu'il rencontre dans une perspective plus riche, dépassant son expérience immédiate par exemple en faisant coexister de manière bénéfique imagination et réalité tout comme le papa dans *Mon papa*<sup>1</sup> qui chasse le *Grand Méchant Loup* pour reconforter son petit.

Une autre catégorie d'interventions rapporte la capacité des élèves à accroître leur questionnement. Ce sont les interventions où les élèves soumettent une question à la communauté de recherche. Il semble intéressant de les mettre dans la catégorie des interventions élaborées car poser une question, cela signifie que l'on se sent suffisamment sécurisé pour accepter de ne pas savoir. Ceci est d'autant plus vrai lorsque cette question est soumise à un collectif dans lequel le regard d'autrui peut être pesant.

Ces interventions augmentent de manière constante tout au long des ateliers.

Voici la plus existentielle de toutes :

83. Lilia : « Avant de naître, on est dans le ciel ? » (voir la retranscription de l'atelier sur *Bébé*<sup>2</sup>)

Poser une question, d'un point de vue psychologique, c'est se sentir suffisamment limité pour accepter de ne pas savoir. C'est donc aussi accepter de se tourner vers autrui (le maître ou la communauté de recherche) pour combler ses lacunes et apprendre. C'est aussi avoir confiance dans les autres membres du groupe et accepter ainsi son propre caractère collectif sans risquer de se voir dévaloriser. De la sorte, on voit bien que la capacité à questionner est inséparable de celle de prendre autrui en considération comme le souligne *La grande question*<sup>3</sup> qui dévoile la pluralité des réponses à une même question selon une certaine interprétation que nous avons faite lors des analyses littéraires.

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*



D'autres remarques concernent des interventions qui témoignent d'un enrichissement provoqué par l'intervention d'un autre élève ou de l'enseignant.

Par exemple, Lilia dans *Bébé chouettes*<sup>1</sup> complète notre remarque concernant le renard en indiquant qu'il est discret. D'un point de vue psychologique, ces propos témoignent de la capacité de prendre en considération les dires d'autrui, de les considérer comme étant légitimes et dignes de confiance. De plus, permettre à sa propre pensée de se laisser influencer par celles des autres indique que l'enfant maîtrise les échanges entre son monde intérieur et l'extérieur. Il accepte donc de se laisser saisir par ce qui ne lui appartient pas et ce qui lui apparaît dans un premier temps comme étant étranger mais qui, soumis à son esprit critique, l'enrichit finalement. C'est la problématique soulevée par *Cet été-là*<sup>2</sup> où Simon et Charlotte se disputent sans cesse au début mais finissent par accepter d'entrer en relation, s'influençant l'un l'autre de façon bénéfique.

D'ailleurs, au fil du temps, de nombreux débats sont apparus dans les ateliers à visée philosophique. Toujours en relation avec la possibilité de prendre en compte l'Autre, on observe en effet qu'au cours des ateliers, de nombreux débats ont émergé, surtout dans la deuxième moitié de l'année. Ces débats témoignent d'une grande capacité à entrer en contact avec autrui sur un mode autre que la violence ou la volonté d'imposer ses idées. D'ailleurs, petit à petit, c'est à l'aide de la locution « Je ne suis pas d'accord avec... » qu'ils sont apparus. Notons que certains débats touchent l'œuvre elle-même et que d'autres concernent la problématique soulevée. Par exemple, Lola exprime son désaccord avec Chaïma quand, dans *Le petit bout manquant*<sup>3</sup>, celle-ci indique qu'il serait possible de disposer du petit bout quand on veut. Lola lui rétorque alors :

46. « Je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce qu'il va encore chercher son petit bout ». (discussion sur l'œuvre elle-même)

De plus, les débats peuvent apparaître lors de désaccords en lien avec la problématique philosophique sous-jacente à une œuvre. Par exemple, quand nous demandons aux élèves s'ils pensent que l'amour entre deux êtres peut s'éteindre et que Chaïma répond « oui », Foued exprime ceci :

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

52. « Je suis pas d'accord avec Chaïma parce que mon père et ma mère ils sont séparés et il l'aime bien ».

Les débats, comme à chaque fois, permettent de se rendre compte que l'on peut être en désaccord avec autrui mais bien s'entendre avec lui par ailleurs. De plus, cela permet souvent d'approfondir ou de nuancer la question soulevée par le débat. Enfin, notons que certaines œuvres sont plus propices que d'autres à l'émergence de débats. Dans notre cas, la question *Qu'y a-t-il après la mort ?* suscitée par les lectures de *Boubou et grand-père*<sup>1</sup> et *Jojo la mèche*<sup>2</sup> en a engendré de nombreux tout à fait intéressants, en lien notamment avec la question religieuse.

Une dernière série d'interventions élaborées concerne les remarques témoignant de l'émergence d'un concept. Edwige Chirouter, dans son ouvrage précédemment cité écrit à ce propos que :

« La fiction, parce qu'elle pense et illustre certains attributs du concept, permet d'amorcer chez de jeunes enfants un travail de conceptualisation. C'est le passage de l'implicite du texte à une ou plusieurs idées générales. Souvent, ce type de remarque prend la forme d'une idée générale dans laquelle l'enfant utilise le *on*<sup>3</sup> ».

Ainsi, ces remarques sont celles qui traduisent le mieux la capacité à s'éloigner des sentiers battus de l'environnement proche pour se rendre sur les chemins du savoir. Elles relèvent du général et du conceptuel. Comme pour les propos élaborés en général, c'est d'abord le maître qui les produit avant qu'un mécanisme d'appropriation ne fasse son œuvre et que les élèves ne les proposent à la communauté de recherche à leur tour. A nouveau, il est possible de caractériser plusieurs dimensions de ce type de remarque:

Tout d'abord, une intervention témoignant de l'apparition d'un concept a été reconnue comme telle lorsqu'elle se référait à un savoir scientifique.

C'est le cas dans *L'arbre sans fin*<sup>4</sup> lorsque Jade dit :

6. « Les nombres c'est sans fin ».

Ensuite, nous avons qualifié les réponses conceptuelles qui renvoyaient aux problématiques philosophiques soulevées par les œuvres étudiées :

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Douzou, O. *Jo jo La Mèche*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Chirouter, E. (2010). Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3. *Recherches en Education*, N° 13, 31-42

<sup>4</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

C'est le cas de la remarque de Shaëlys dans *L'arbre sans fin*<sup>1</sup> qui rebondit sur l'idée d'infini évoquée par les générations qui se succèdent. Elle dit :

58. « Si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête ».

Comme on peut le voir, ces interventions sont très profondes et quand elles sont produites, on peut sentir un intérêt accru de la part de la classe qui doit pressentir qu'il s'agit de questions existentielles. Parfois aussi, le concept est amené collectivement. C'est le cas dans *La grande question*<sup>2</sup> :

44. Foued : « On est né pour avoir des amis ».

45. E : « Bonne idée : on est né pour avoir des amis. C'est très important les amis. Si on n'avait pas de personnes à qui parler, jouer, on serait triste, on s'ennuierait beaucoup ; Donc les amis, les amoureux, ... »

46. Anonyme : les parents.

47. E : la famille donc. On est arrivé dans une famille et après ce sera à nous de faire une famille nous-mêmes.

48. Lilia : pour s'occuper de nous seuls. Des fois y a des parents qui disent « maintenant t'es un grand ou une grande ; tu te débrouilles ». Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire.

49. E : Ça veut dire qu'au début ils prennent soin de nous et nous apprennent à faire plein de choses seuls pour qu'ensuite on puisse vivre sans eux.

Est-ce que vous allez vivre toute votre vie chez vos parents ? »

Ainsi, d'un point de vue psychologique, ces interventions conceptuelles témoignent de la possibilité de s'affranchir de son vécu ce qui indique que l'élève est parvenu d'une part à accepter la frustration de délaisser *la chaleur maternelle* du connu et, d'autre part, à se confronter à ce temps de suspension inhérent à toute pensée créative où l'on abandonne le connu sans être encore parvenu à ce qui le remplacera, autrement dit la pensée conceptuelle.

Après avoir caractérisé les propos des élèves, il faut évoquer les interventions du maître. Tout d'abord, il faut remarquer à nouveau que certaines interventions sont produites par le maître dans un premier temps avant que les élèves ne se les approprient. Pour bien comprendre ce mécanisme, Philippe Meirieu prend l'image de la construction d'un mur :

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*

« On le construit en l'étayant puis on ôte les étais lorsqu'on estime qu'il peut tenir tout seul. [...] L'éducateur doit avoir le même souci que le maçon pour le mur et procéder par étayages et désétayages successifs<sup>1</sup> ». C'est aussi ce mécanisme qui est illustré dans le célèbre adage de Maria Montessori : « Aide-moi à faire seul<sup>2</sup> ».

Il est également aisé de remarquer que les interventions liées au concept se retrouvent souvent du côté du maître. Cela laisse entendre qu'il ne faille pas laisser faire complètement les élèves en attendant qu'émerge un concept que l'on pourra indéfiniment attendre. Au contraire, il semble qu'il est tout à fait possible et opportun dans certains cas de s'autoriser à informer frontalement les élèves d'une notion en faisant le pari que cette dernière sera le point de départ d'une nouvelle réflexion dans la classe.

Enfin, l'on verra des interventions émises par le maître pour nuancer un propos qui viendrait empêcher l'émergence d'une généralité. En effet, parce que nous avons choisi des œuvres qui résonnent dans l'affectif des élèves, parfois, des moments douloureux ont fait surface. Néanmoins, ces moments, même si on se doit de les accueillir, ne doivent pas empêcher l'émergence d'une généralité. Ce ne sont que de rares cas particuliers qui ne doivent pas être reniés ni surestimés. C'est le cas par exemple quand Kamila indique que des personnes séparées peuvent se remettre ensemble après avoir divorcé à propos de *C'est une histoire d'amour*<sup>3</sup> (ses parents sont d'ailleurs divorcés et ne sont plus ensemble). Nous lui répondons alors :

47. E : « Ah c'est vrai que tu m'avais parlé de ça déjà ; alors, ça peut arriver. C'est très rare ; en général, quand deux personnes se sont aimées et divorcent, se séparent eh bien ils ne reviennent pas ensemble ».

Le maître n'est pas qu'un médiateur passif qui laisserait s'exprimer de façon anarchique tout et n'importe quoi. Il a des objectifs et est garant des règles. Par exemple, il nous a semblé nécessaire de rappeler qu'un bébé ne pouvait décider de rester dans le ventre de sa mère à vie lorsque nous avons lu *Bébé*<sup>4</sup>. Ainsi, nous avons avancé :

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 56

<sup>2</sup> Montessori, M. (1935). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer, idée générale

<sup>3</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*

<sup>4</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

48. « Non à un moment donné, il doit sortir. S'il ne sort pas, les médecins le feront sortir. Mais dans cette histoire, on dirait que si. C'est peut-être parce que ça nous parle d'autre chose ».

Il fallait en effet recentrer les propos des élèves sur le registre de l'imaginaire et non du réel pour bien en saisir les enjeux sans laisser s'exprimer une contre-vérité scientifique.

Concernant la discussion à propos des religions, il a également fallu repositionner le débat à plusieurs reprises, comme par exemple durant cette petite séquence où il a été question de discrimination :

60. Kamila : « Moi dans mon ancienne école, juste parce que j'étais une arabe [elle se signe, preuve qu'elle voulait dire musulmane], ils voulaient pas être amis avec moi.

61. E : c'est très grave tu vois. C'est pas parce que quelqu'un ne croit pas comme nous qu'il faut ne pas l'aimer, le détester, être insultant ou ne pas vouloir lui parler. Justement, c'est génial de pouvoir parler avec quelqu'un qui ne pense pas comme nous. Ça nous enrichit. Puis on se rend compte qu'on peut être copains malgré nos différences. C'est important. Il y a beaucoup trop de guerres dans le monde, de façons de se parler... juste parce que des personnes ne croient pas en la même chose et ça c'est grave.

Donc vous voyez notre Boubou, il vient de chez les Pygmées. Les pygmées ils croient ça. Très bien. Ils y croient. Mais il y a beaucoup d'autres façons d'imaginer ce qui se passe après la mort ; on a dit : la religion, le jugement, rien du tout ».

Ainsi, parfois le maître doit intervenir. Cela relève de sa responsabilité.

En conclusion, il est possible d'affirmer que l'atelier à visée philosophique a confirmé une dimension de notre hypothèse. Il a permis aux élèves de s'approprier des œuvres littéraires du point de vue de la compréhension tout en leur permettant de trouver une voie sublimée lors des diverses interprétations. De plus, grâce au groupe, les élèves ont pu améliorer leurs compétences de *vivre ensemble*, découvrir que l'on peut penser différemment d'autrui et pourtant s'entendre avec lui. Ils ont appris à argumenter, à tisser des liens entre les ouvrages du *corpus* voire d'autres œuvres extérieures. Parfois, ils ont exprimé des choses douloureuses et se sont sentis suffisamment en sécurité pour oser poser des questions. Cette sécurité est due au fait que les élèves ont pu partir de leur vécu, la *chaleur* de l'environnement proche puis, encouragés par les œuvres, les camarades et l'adulte, se sont sentis prêts à gagner

les rives du concept, plus *froid* et plus éloigné mais apte à faire naître la pensée tout en donnant du sens à la vie. Il faut d'ailleurs noter que les propos égocentrés, s'ils doivent être dépassés à certains moments, ne doivent pas être éliminés (c'est d'ailleurs impossible). L'intérêt des œuvres interrogées grâce au dispositif des ateliers à visée philosophique réside en ceci qu'il devient alors possible d'installer un mouvement circulaire fécond entre le vécu de l'enfant qui vient interroger le concept, lequel éclaire le vécu etc. Cela doit amener à isoler certaines remarques d'élèves que l'on pourrait qualifier de remarques *hybrides* qui mêlent égocentrisme et élaboration. Ainsi par exemple, lors de l'étude de *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>, Emy dit :

12. « Par exemple, au printemps, comme là chez ma mamie et chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs et les fruits repoussent ».

Emy illustre ici le concept de cycle naturel et d'infinité en évoquant une situation qui lui est proche. Ainsi, elle inscrit l'universalité dans son quotidien.

Cette fonction d'illustration se retrouve aussi dans la remarque *hybride* de Chaïma quand elle parle de la mort. Elle indique :

31. « Moi dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir ».

Ici, Chaïma éclaire un fait passé issu de son environnement proche grâce à une conceptualisation.

Parfois, les propos *hybrides* servent un argument. C'est le cas de Shaëlys dans *Boubou et grand-père*<sup>2</sup> qui réfléchit à la question de savoir si une personne défunte cesse complètement d'exister du point de vue des personnes qui lui étaient proches et ce qu'on peut faire pour garder son souvenir :

71. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

Shaëlys, par cet aller-retour justifie une conceptualisation, celle de pouvoir acheter des fleurs pour rendre hommage à une personne décédée, en évoquant une expérience personnelle douloureuse.

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

C'est également dans cette optique que Chaïma, alors qu'elle cherche à savoir si les parents sont parfaits ou non, indique :

76. « Un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs ». (*Ma maman*<sup>1</sup>)

Ici, la jeune élève justifie un acte éducatif paternel et lui donne du sens grâce à cette question qui revient à l'école grâce à l'œuvre et aux ateliers. C'est cette même fonction qui fait dire à Lilia à propos des règles auxquelles sont également soumis les adultes :

18. « Mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon ». (*La grande question*<sup>2</sup>)

Lilia comprend que les adultes sont aussi soumis à des règles et elle effectue un retour sur sa propre expérience passée. Plus tard, la même élève soulèvera également la question de ses propres limites en disant :

11. « Moi je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer mais je peux pas faire deux choses en même temps ». (*Vrrr...*<sup>3</sup>)

Parfois, ce n'est pas la compréhension du passé que permet un aller-retour entre égocentrisme et élaboration mais la projection dans le futur. C'est le cas d'Emy qui s'interroge sur ce que devenir adulte implique :

38. « [Quand on est grand], on s'occupe de nous-mêmes. Par exemple, quand je serai grande, je ferai à manger toute seule ». (*La grande question*<sup>4</sup>)

Emy parvient à se projeter dans l'avenir après s'être servie d'une conceptualisation.

On voit donc que ces interventions *hybrides* ne se contentent pas de permettre l'accès à la conceptualisation, accès évidemment crucial pour permettre l'émergence d'une pensée efficace et à même d'entrer dans les apprentissages mais elles entrent en dialogue avec le vécu et l'expérience de l'enfant.

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

## 2) Analyse qualitative au niveau individuel

Les analyses individuelles seront menées dans le souci de voir si, qualitativement, on peut éprouver l'idée selon laquelle le vécu personnel de l'enfant et sa capacité à penser sont liés. En effet, les analyses collectives menées plus haut ont permis d'éprouver la problématique suivante : prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves grâce aux œuvres pour la jeunesse permettrait-il de les aider à apprendre ? Néanmoins, comme toute analyse globale, il est difficile d'accéder aux subtilités des mécanismes à l'œuvre. D'ailleurs, chaque élève ne peut se résumer à la moyenne de tous les élèves. Il faut donc aller plus loin.

Nous faisons le pari que les analyses individuelles vont cette fois-ci permettre d'éprouver la problématique suivante, quelque peu différente : prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves grâce aux œuvres pour la jeunesse permettrait-il de les aider à *mieux* apprendre ? En effet, l'accent sera mis sur le *mieux apprendre*. Nous avons donc choisi d'analyser les interventions de cinq élèves, présentant des caractères, des niveaux scolaires et des vécus différents. Pour chacun, il s'agira de commencer par relater ce que nous savons de leur vie personnelle, leur comportement à l'école vis-à-vis des autres, des adultes... Puis une analyse qualitative de leurs interventions sera proposée afin d'approcher la question du rapport au savoir de ces enfants qui, nous allons le voir, est toujours singulier. En annexes (annexes 2), nous avons extrait les interventions de chacun de ces élèves, œuvre par œuvre en commentant lorsque nous l'avons jugé nécessaire.

### *Chaïma :*

Chaïma est une élève de la classe de CP. Ce qui frappe le plus, c'est sa présence dans la classe. Elle participe beaucoup, parfois trop. Elle représente donc pour le collectif à la fois un moteur mais également un frein notamment à cause de ses multiples bavardages. On sent un profond besoin de s'accaparer cet espace. Avec les adultes, elle a besoin de reconnaissance. Elle a des ami(e)s mais est souvent impliquée dans des histoires qu'elle provoque. Quelque peu capricieuse et se sentant supérieure à certains autres (elle présente une certaine aisance vis-à-vis du langage oral), il lui arrive d'être frondeuse et de rabaisser ses



camarades. A la maison, il semblerait que l'on cède à ses caprices, surtout sa mère. Ses parents sont divorcés.

Scolairement et globalement, les résultats sont plutôt décevants compte tenu des nombreuses interventions orales de qualité qu'elle est capable de produire. Dans les ateliers à visée philosophique, c'est de loin l'élève qui a participé le plus toujours selon l'idée qu'il faut essayer de briller plus qu'autrui. Nous allons analyser les interventions de Chaïma de manière chronologique à la lumière de la description ci-dessus. Nous tenterons de voir s'il est possible de mettre au jour une évolution au cours du temps dans sa manière d'envisager l'exercice et dans l'appréhension de son rapport au savoir.

### **Chaïma et la mort : du déni au compromis**

Dès le premier atelier à visée philosophique c'est-à-dire lors de l'étude de *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>, l'on s'aperçoit que Chaïma n'a aucune peine à poser des questions :

2. « On naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer. Comment on fait<sup>2</sup> ? »

Il en sera de même tout au long de l'année. Cela confirme l'idée selon laquelle Chaïma est très à l'aise à l'oral. Néanmoins, également, dès cette première remarque, Chaïma livre une émotion qu'elle peine à contenir. La mort l'inquiète et notamment cette situation où elle s'imagine venir au monde sans parents et sans instance protectrice, le chaos !

Une remarque ultérieure montre un mécanisme de défense relativement efficace et qui côtoie le concept de l'immortalité grâce à la mémoire :

3. « Non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais ».

Et lorsque nous lui demandons si d'une certaine manière on peut dire qu'une personne décédée continue à vivre, elle conceptualise en disant :

5. « Dans la tête ».

Cette possibilité de se projeter et de conceptualiser dès le début semble indiquer un monde affectif suffisamment stable malgré une crainte. A l'invitation de l'œuvre, Chaïma paraît capable de s'éloigner de son vécu. Elle parviendrait même à admettre devant le groupe qu'elle ne sait pas répondre à une question en s'autorisant à interroger la communauté de

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Cette fois-ci, les interventions se retrouvent en annexes 2. Dans ce cas, c'est la deuxième intervention de Chaïma.

recherche et l'adulte. Pourtant, cela entre en contradiction avec ce que nous avons dit de cette élève, plutôt frondeuse et dont les performances scolaires restent médiocres.

Or, l'atelier suivant, *Quand je ne serai plus là*<sup>1</sup> laisse transparaître plus que le précédent, l'angoisse profonde chez la jeune fille. En effet, peut-être du fait de la plus grande proximité avec la jeune héroïne de l'ouvrage (Lisa est une petite fille contrairement à Hipollène), Chaïma semble inquiète à l'évocation de la mort. D'ailleurs, elle qui présente d'habitude une compréhension fine des œuvres, se trompe lorsque nous l'interrogeons sur ce qu'Auguste souhaiterait concernant son repos éternel. Ainsi, au lieu d'indiquer qu'il aimerait reposer avec les fleurs (lui qui est jardinier), elle répond :

11. « Il aimerait voir les fleurs ».

Ici, Chaïma sous-entend qu'Auguste n'est pas mort puisqu'il peut voir. Cette forme de déni a des conséquences sur la compréhension de l'œuvre, compétence scolaire et monde affectif étant liés.

Puis Lisa, à l'aide de Marie, parvient à sortir de son deuil en prenant conscience qu'elle peut imaginer son grand-père en fermant les yeux, se souvenir de lui. Voilà ce que Chaïma en dit :

13. « Elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa. Si elle peut imaginer le gâteau, elle peut imaginer le grand-père ».

Du point de vue du raisonnement, Chaïma utilise une structure langagière du type *si...alors* très élaborée. Cela sous-entend qu'elle est disponible pour raisonner et que la solution trouvée par la petite héroïne la convainc et l'aide dans sa propre détresse. D'ailleurs, à ce moment de l'atelier, Chaïma semble euphorique. Indéniablement, elle s'identifie à Lisa et cela lui permet d'aborder la problématique. On pourrait enfin avancer que Chaïma et Lisa ont suivi le même cheminement face à la mort, de l'angoisse de l'évoquer et de l'admettre à la possibilité de la mettre en mots grâce à la pensée créatrice.

Qu'aura permis le passage du déni de la mort à la possibilité de son évocation pour notre jeune élève ? A la séance suivante, lors de l'étude de *Boubou et grand-père*<sup>2</sup>, Chaïma n'est intervenue qu'une seule fois. Voici ce qu'elle a avancé :

14. « Moi, dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir ».

---

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

Dans ce propos, elle récapitule ce à quoi elle est parvenue durant les deux séances précédentes comme si elle n'éprouvait plus le besoin de prendre appui sur le dispositif des ateliers pour l'aider à mettre en mots. La pensée est devenue autonome pour parler de la mort. Un compromis acceptable a été trouvé, celui de se dire que tout ne s'arrête pas après.

En outre, lors de l'étude de *Jojo la mache*<sup>1</sup>, une remarque de Chaïma doit retenir notre attention :

21 « Moi, quand j'étais en maternelle, dans un livre, je croyais je croyais que quand quelqu'un est mort, il peut revivre, il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas ».

Ici, Chaïma évoque à nouveau cette situation du livre lu en maternelle à propos de la mort mais ce cas diffère quelque peu en ceci qu'il ne traite plus de la possibilité de garder une personne morte en mémoire mais soutient la possibilité d'une réincarnation. On voit bien que cette pensée n'aurait pas été soutenable si le déni de la mort s'était maintenu. Cela dit, l'évocation de la mort reste délicate car à deux reprises Chaïma dresse un décor identique, celui de la maternelle (réconfortant car évoquant l'enfance, la chaleur de ce qui est connu). L'évocation de ce cadre inchangé montre que cette acceptation ne se fait pas sans craintes, à l'instar d'une initiation qui doit mener d'un monde à l'autre à l'aide d'un rituel : le livre lu.

En conclusion de cette partie des albums traitant de la question de la mort, on peut dire que grâce aux œuvres et aux diverses problématiques soulevées, Chaïma est parvenue à trouver un compromis acceptable pour pouvoir se représenter la mort et débloquent sa pensée pour poursuivre ses interrogations métaphysiques. Ce compromis impliquait de devoir envisager la mémoire et de dresser un cadre rigoureux et identique auquel se raccrocher si besoin (un livre lu en maternelle) car ainsi va la pensée : elle s'appuie sur le connu, reconnaît humblement sa défaillance à expliquer certains faits et s'engage avec hardiesse à la rencontre du nouveau dans un cadre sécurisant. D'ailleurs, les structures langagières pour parler de la mort se sont développées parallèlement au déblocage affectif. Enfin, au fil des lectures des albums traitant de la mort, nous avons remarqué que Chaïma intervenait moins et de manière plus efficace, c'est-à-dire avec moins de *moi je* inféconds. Oserions-nous avancer que Chaïma occupe beaucoup de place dans la classe car pour elle se taire c'est mourir ? Impossible de l'affirmer mais cela correspondrait à la problématique de cette jeune fille.

---

<sup>1</sup> Douzou O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

## Chaïma et sa relation aux autres : du rejet au débat

Rappelons que les relations de Chaïma avec les autres sont difficiles. Elle provoque beaucoup et est souvent impliquée dans des conflits parfois violents. Il lui arrive également de rabaisser les autres en maniant savamment le langage. Pour l'enseignant, elle fait partie des élèves qu'il faut constamment reprendre dans le but de mettre fin aux incessants bavardages. A la maison, sa mère cède souvent à ce que Chaïma veut. De plus, la mère peine à entendre que sa fille peut être insolente ou fournir un travail largement perfectible. Elle préfère remettre l'école en question. Quand Chaïma parle de sa mère, on sent une grande admiration. Que s'est-il joué les ateliers ?



Lors de l'étude de *Ma maman*<sup>1</sup>, Chaïma est beaucoup intervenue. Lors de la première phase de dissipation des problèmes de compréhension, lorsque nous demandons à la classe de nous dire ce que l'auteur veut dire quand il décrit la maman en tant que jongleuse prodigieuse, Chaïma, malgré sa possibilité d'accéder au sens figuré, n'y parvient pas. Elle reste à la surface de la description et indique qu'elle jongle vraiment avec une voiture, un ours en peluche, un sac à main... Selon elle, d'ailleurs, l'auteur n'a proposé cette description de la mère que dans le but qu'on la trouve « rigolote ». Ainsi peut-on dire que, dans un premier temps, Chaïma peine à accéder au sens figuré de l'expression alors qu'elle en est tout à fait capable dans d'autres contextes. Cela laisse sous-entendre que la fonction maternelle engendre une certaine régression et un blocage, le langage étant considéré au premier degré empêchant ainsi la subtilité de la compréhension littéraire et donc de l'interprétation.

La distorsion de la réalité vis-à-vis de la fonction maternelle se retrouve d'ailleurs plus tard lorsque nous demandons aux élèves si, selon eux, les parents sont « les plus forts » comme le laisse sous-entendre le narrateur de l'histoire. Il faudra longuement s'attarder à démontrer à Chaïma que tout cela est subjectif afin qu'elle le reconnaisse. On sent une grosse résistance à admettre cela, elle qui voue une admiration sans faille à sa mère. Puis, juste après dans l'atelier, voilà comment Chaïma décrit sa mère :

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

43. « Oui parce que moi ma maman quand elle est malade, elle est pas la plus forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde ».

Ou encore :

44. « Des fois, je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger ».

A travers ces deux remarques véhiculant des images dégradées de la mère, on voit bien que Chaïma ne parvient pas à trouver le juste équilibre entre la fusion et l'éloignement total. D'un point de vue individuel, cela se traduit par un conflit entre le narcissisme (Chaïma s'identifie à cette mère toute-puissante) et l'humiliation masochiste (elle pense ne pouvoir s'éloigner de sa mère qu'au prix d'une forme d'humiliation de cette partie d'elle qui magnifie). C'est peut-être ce mouvement qui empêche Chaïma d'entretenir des relations sereines avec les autres, ces deux mouvements antagonistes se mettant en scène, l'un tendant à détruire l'autre pour préserver son identité, le deuxième tendant à magnifier autrui quitte à s'y perdre. Dans tous les cas, cette dichotomie bloque la pensée qui ne parvient plus à prendre appui sur un imaginaire suffisamment serein pour provoquer une individuation. Ainsi, Chaïma qui entre dans le conflit est en réalité une petite fille qui se protège : elle se détache maladroitement de l'Autre pour continuer d'exister, pour préserver son identité.

Puis finalement, à l'aide des interventions des autres et des concepts soulevés, Chaïma dit à propos du narrateur :

45. « Il aimerait bien que ce soit la plus forte ».

Là, Chaïma est parvenue à prendre du recul en interprétant l'œuvre tout en s'identifiant au personnage. Magnifier quelqu'un peut être un souhait mais ne représente pas une réalité. On peut dire qu'ici, Chaïma vit à bonne distance son désir et produit une réponse élaborée. S'ensuit alors une remarque fort intéressante :

46. « Un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs ».

Ici, l'évocation de l'intimité de Chaïma est suivie d'une généralité intéressante. L'aller-retour entre le général et le particulier est en marche. Il est intéressant de noter que c'est la figure paternelle qui est convoquée pour dépasser la fusion à la fonction maternelle. A nouveau, un dénouement de type affectif grâce à l'identification au personnage permet à la pensée d'atteindre une profondeur qu'elle n'avait pas.

Par la suite, Chaïma poursuit l'élaboration de sa pensée et évoque la possibilité de ne pas être d'accord avec sa mère. Elle dit même :

51. « En fait, un samedi, maman et moi on regardait quelque chose et maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça ».

Puis elle ajoute plus loin:

55. « Une fois, dans un magasin, maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de ne pas faire mal et je me suis fait mal ».

Ces deux remarques indiquent une bonne distance entre Chaïma et la représentation de sa mère laquelle devient un être à part, différencié et potentiellement en désaccord avec elle<sup>1</sup>. A partir de là, s'ensuivront des remarques qui traduiront l'aller-retour fécond entre l'intime et le général.

Il est alors intéressant de noter qu'à partir de cet atelier, Chaïma a été à l'origine de nombreux débats dans la classe. Le premier d'entre eux concerne l'étude de *C'est une histoire d'amour*<sup>2</sup> lorsque nous nous sommes interrogés sur le mécanisme de projection illustré dans l'œuvre. Un élève avance l'idée selon laquelle, dans l'œuvre, il pleut parce que les personnages sont tristes, et Chaïma de rétorquer :

72. « Je ne suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste. Mais dans la vraie vie quand on est triste, il ne se met pas à pleuvoir ».

Ici, Chaïma déclenche un débat puis conceptualise. Elle justifie sa position de façon élaborée indiquant qu'elle ne se base pas sur le modèle domination/soumission physique et/ou verbale pour donner son opinion. Elle admet ainsi l'existence de l'Autre différencié et comme étant porteur d'une autre opinion que la sienne mais ne le dénigre pas pour ça. Elle a trouvé un compromis acceptable.

Chaïma a été la première à utiliser le « Je ne suis pas d'accord avec toi. ». Elle l'a d'ailleurs par la suite très souvent utilisé. En voici quelques exemples :

79. « Je ne suis pas d'accord avec toi Adan. Moi quand la maman elle lui a dit : *Un jour tu naîtras*, et il lui a dit : *non* ». (*Bébé*<sup>3</sup>)

89. « Je ne suis pas d'accord avec Emy parce que peut-être que la maman elle était à côté et qu'elle a enlevé le verre ». (*Bébé*)

117. « Je ne suis pas d'accord parce s'il n'avait pas rencontré Charlotte, peut-être qu'il voulait faire ça ». (*Cet été-là*<sup>4</sup>)

131. « Je ne suis pas d'accord avec Emy parce que quand il a son petit bout, ils peuvent se décoller pour se recoller après ». (*Le petit bout manquant*<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> On retrouve le mécanisme par lequel le bébé, dans l'ouvrage du même nom, parvient à naître à lui-même dans le langage et ainsi à se détacher de la fusion d'avec sa mère. Pour plus de détails, voir l'analyse de *Bébé*.

<sup>2</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>3</sup> Manuskin F. & Himler, R. *Bébé*. Op. cit.

<sup>4</sup> Alméras-robin, A. *Cet été-là*. Op. cit.

En outre, non seulement Chaïma parvient à faire exister autrui mais elle admet même qu'elle n'est pas omnisciente. Ainsi, lorsque nous lui demandons de nous dire pourquoi il peut être difficile de grandir, elle indiquera :

83. « Je ne sais pas ».

En conclusion de cette partie, on pourra dire que d'un point de vue psychologique, Chaïma a profité pleinement de la décentration qu'implique le dispositif groupal des ateliers à visée philosophique et du mécanisme d'identification aux personnages induit par les œuvres. En effet, en rencontrant l'altérité de la sorte, Chaïma a trouvé une voie acceptable pour prendre en charge le conflit qui la taraudait entre un désir de fusion et un besoin de différenciation. Encore une fois, le dépassement de ce conflit a permis une élaboration de la pensée. Chez Chaïma, cela est flagrant dans l'apparition des débats qu'elle déclenche et auxquels elle prend part. De plus, plus le temps a passé, plus Chaïma est devenue une ardente protectrice de l'altérité en tant que valeur noble. Cela s'est traduit d'une part par des remarques le sous-entendant et, d'autre part, d'un point de vue plus intellectuel par une créativité témoignant d'un enrichissement de l'imaginaire :

124. « Un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé ».

Ou encore :

128. « C'est mieux d'être avec des copains et des copines si on a un trampoline, des jeux de plage ».

Et enfin, à propos de la possibilité pour le personnage de *Le petit bout manquant*<sup>2</sup> de disposer à volonté de son p'tit bout:

133. « Peut-être qu'il peut poser son p'tit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite il le met et quand il a pas envie de rouler vite, il le pose ».

Ici, Chaïma cherche une solution à un problème insoluble en inventant et en créant de l'inédit.

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> *Ibid.*

## Conclusion globale concernant Chaïma :

Il nous semble que Chaïma a pleinement profité des ateliers à visée philosophique. Elle a trouvé une voie de sublimation à sa personnalité parfois conflictuelle à travers le débat qui fait avancer une recherche collective. De plus, elle est parvenue à se décentrer petit à petit. Cela se traduit notamment par sa capacité à se mettre à la place des personnages ou d'autrui. Son rapport au savoir et aux autres a changé. Dans la classe, hors ateliers philosophiques, elle est d'ailleurs devenue plus agréable pour les autres et ses résultats se sont largement améliorés. Peut-on dire qu'il s'agit seulement des ateliers philosophiques ?

Pour notre travail, l'analyse individuelle permet d'être plus précis en ce sens que l'on peut apprécier d'un peu plus près le lien entre l'histoire de l'enfant et ses interventions durant les ateliers à visée philosophique. Dans une classe, il pourrait être intéressant d'envisager que cette analyse se fasse sur des élèves présentant de grosses difficultés d'ordre comportementales ou scolaires afin de mettre en évidence ce sur quoi l'accent devrait être mis. On pourrait alors choisir en toute connaissance de cause les œuvres à proposer en visant plus précisément certaines caractéristiques.

Enfin, dans le but d'apprécier un peu plus finement les effets des ateliers philosophiques sur le rapport au savoir de l'élève, nous pourrions imaginer proposer des entretiens rigoureusement préparés avant et après la mise en place du dispositif. Il faudrait pouvoir définir des critères d'évaluation.

Nous avons vu que Chaïma représentait un parfait cas d'une élève dans la moyenne qui profite des ateliers philosophiques en atteignant l'élaboration de la pensée de manière de plus en plus efficace. Elle illustre les résultats généraux décrits plus hauts. Nous aurions pu nous contenter d'arrêter là. Evidemment, l'honnêteté intellectuelle doit nous pousser à approfondir. Car qu'en est-il des excellents élèves ? L'enjeu de la rencontre avec les œuvres est-il le même que pour les élèves en difficulté ?



## *Agathe :*

Agathe est une excellente élève. Elle est arrivée en CP en sachant lire. Elle est appliquée. Ses relations avec les adultes et les autres sont bonnes. Néanmoins, Agathe se dit stressée et ressent une forte pression. Chez elle, ses parents lui donnent du travail supplémentaire. L'école est importante pour cette famille mais Agathe ne donne pas l'impression de prendre du plaisir à apprendre. Pendant les évaluations, elle transpire beaucoup des mains et s'en plaint. Dans la vie de classe, elle est une élève qui s'en réfère souvent à la règle et aux lois, parfois de façon rigide. Elle a relativement peu participé durant les ateliers à visée philosophique, comparativement à Chaïma mais cela ne l'empêchait pas d'être très attentive. On comprendra que l'enjeu n'est pas le même que pour Chaïma par exemple.

### **Agathe : se défaire du « il faut... » pour aller vers « j'ai envie de... »**

Au regard des interventions d'Agathe, ce qui frappe, c'est que toutes ses interventions sont de type élaboré. En voici un exemple concernant la discussion sur le rôle des parents :

1. « Les parents nous soignent ». (*Ma maman*<sup>1</sup>)

Nous pouvons citer également cette intervention dans laquelle Agathe s'en réfère à la loi, à un savoir légal pour répondre à la question « Quand devient-on adulte ? ». Et tandis que les autres élèves se placent sur d'autres registres notamment biologiques et temporels (10. « Quand on a 35 ans<sup>2</sup> » nous indique Emy, « Quand on a ses règles<sup>3</sup> » propose Chaïma), Agathe, quant à elle, avance : « A 18 ans<sup>4</sup> ».

Une certaine forme de froideur se dégage de ses dires car ils paraissent quelque peu désaffectés. Le rapport au savoir d'Agathe est un rapport basé sur un savoir encyclopédique que l'on pourrait rapprocher du point de vue de la jeune élève d'un savoir adulte qu'il ne s'agit nullement de remettre en cause. Il n'y a que peu de place pour la créativité et l'imagination. Il en va de même dans les autres disciplines. Malgré ses bons résultats globaux, elle reste plus efficace en mathématiques qu'en production d'écrit où il faut imaginer. Finalement, on peut dire qu'Agathe ne paraît pas s'autoriser à se placer dans le registre imaginaire et à adopter une démarche qui ne demande pas une seule bonne réponse

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Annexes 2, intervention n° 10 (Emy)

<sup>3</sup> Annexes 2, intervention n° 11 (Chaïma)

<sup>4</sup> Annexes 2, intervention n° 14 (Agathe)

individuelle à donner au maître mais des idées à construire collectivement, bouleversant ainsi son rapport au savoir. Et pourtant, ses propos sont élaborés et pertinents. On voit donc que l'enjeu n'est pas le même.

Néanmoins, plus tard dans l'année, une intervention a attiré notre attention. Ainsi, lors de l'étude de *La grande question*<sup>1</sup>, nous avons avancé l'idée que quand on devient adulte, on n'a plus vraiment besoin de nos parents, qu'on a sa propre maison, sa voiture, sa propre vie en somme. Nous ajoutons que cela peut être difficile mais que c'est pour grandir. Agathe prend alors la parole et avance :

7. « Ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents ».

Par cette remarque, Agathe utilise un contre-exemple pour opposer un argument à ce que nous venons de dire. Cela montre qu'elle s'est autorisée à remettre en question le monde adulte qui plus est, sur un mode très élaboré. A-t-elle pris du plaisir à affirmer ce qu'elle pensait ? Difficile à dire. De plus, nous ne pourrions pas aller beaucoup plus loin dans l'analyse tant ses interventions sont discrètes mais voilà ce que nous pouvons déduire de ce cas.

### Conclusion globale concernant Agathe :

L'analyse chronologique ne prenant en considération que les caractères *égocentrés* ou *élaborés* des interventions d'Agathe ne serait d'aucune utilité dans ce cas car la plupart de ses propos sont élaborés. Le cas de cette jeune élève pose question car c'est une excellente élève. Doit-on avoir pour objectif de changer son point de vue sur le savoir alors que toutes les acquisitions se font dans l'excellence ? Si nous répondons par la négative, pourquoi alors proposer des ateliers à visée philosophique pour les élèves dits performants ? Allons plus loin : les ateliers à visée philosophique n'ont-ils d'avenir que dans le cadre d'une remédiation pour élèves en difficultés ?

La réponse est non. Nous soutenons que cette pratique profite à tous, aux plus fragiles comme aux plus performants. Pour ces derniers, l'objectif est d'une nature différente. Il s'agit de trouver la *saveur des savoirs*<sup>2</sup>, l'envie d'apprendre avec plaisir et pour soi. Finalement, comme pour tous, il s'agit de se défaire raisonnablement du carcan des exigences parentales ou adultes en général lorsque celles-ci sont trop rigides. Il faut des limites bien entendu mais

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Nous faisons ici référence aux travaux de Jean-Pierre Astolfi déjà cité dans la partie théorique de ce travail. (Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F.)

celles-ci n'ont de sens que si elles créent un espace suffisamment vaste pour pouvoir s'y mouvoir, c'est-à-dire pour créer, imaginer.

Peut-on dire qu'Agathe a progressé sur ce point durant l'année ? Impossible de le dire à la lumière des retranscriptions précédentes. Néanmoins, nous avons remarqué chez Agathe l'apparition d'une certaine espièglerie au fil de l'année. Ce comportement nouveau traduit la possibilité d'un lien plus souple avec la règle et d'une distance acceptable pour s'épanouir.

*Shaëlys :*

Shaëlys est une élève redoublante. Elle est restée en grande difficulté pendant une bonne partie de l'année. Son travail a fini par s'améliorer. Elle est également une élève désordonnée. Elle peine à rester en place. Elle est souvent en conflits avec les autres pour un oui ou pour un non. A la maison, la situation est compliquée notamment au niveau économique. Une petite sœur est née dans l'année. Elle a déjà une grande sœur.

### **Shaëlys : de l'urgence de redonner du sens au savoir**

Dès le premier atelier (*L'arbre sans fin*<sup>1</sup>) lorsqu'est évoqué l'infini suggéré par la succession des générations, Shaëlys propose :

1. « Si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête ». Cette intervention, hautement élaborée, vient contredire la description initiale de Shaëlys décrite comme étant « peu pertinente » dans son rapport au savoir. De plus, on voit que cette intervention trouve un écho dans le vécu de cette jeune fille dont la question de la filiation est d'une grande importance. Mais au lieu de se laisser submerger par cette problématique, elle en manie les tenants et les aboutissants en développant une pensée sensée.

De plus, voici ce que Shaëlys dit lorsque nous évoquons la question du souvenir des personnes défuntées lors de l'atelier sur *Boubou et grand-père*<sup>2</sup> :

9. « Quand on est mort, on peut quand même fêter son anniversaire ».

Ou encore :

10. « On peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata ».

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

Shaëlys indique ici la possibilité de se souvenir pour les proches victimes d'une perte. Elle parvient à conceptualiser en utilisant notamment le « on », symbole ici d'une généralisation. Elle va même plus loin en convoquant son vécu dans ce mouvement circulaire fécond décrit avant. Finalement, dès le début de l'année, Shaëlys est pertinente et parvient à atteindre l'objectif de l'atelier à visée philosophique. Ici, l'enjeu n'est pas comme pour Chaïma de dépasser un blocage affectif grâce à l'œuvre et dans le but de développer la pensée. Dans ce cas, il s'agit tout simplement de proposer un espace pour que la pensée très élaborée de cette élève puisse s'exprimer.

### **Shaëlys ou la révélation d'une pensée :**

En effet, le panel des capacités de Shaëlys s'est pleinement exprimé durant les ateliers, elle qui était considérée comme une élève médiocre. Ainsi, elle a souvent montré qu'elle était apte à accéder à la compréhension fine d'une œuvre alors qu'elle en est incapable lorsqu'on lui propose des textes pourtant plus simples, didactiquement conçus, mais aussi bien plus pauvres du point de vue des questions soulevées. Par exemple, elle n'a eu aucun mal à comprendre que les personnages de *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup> s'étaient séparés alors que rien ne l'indique.

Shaëlys montre qu'elle sait également convoquer d'autres œuvres connues pour enrichir son propos. C'est ainsi que lors de l'étude de *Mon papa*<sup>2</sup>, Shaëlys en appelle à ce qui a été dit de *Ma maman*<sup>3</sup> pour proposer une comparaison pertinente à propos de l'autorité portée par le père et la mère :

13. « Il y a une différence parce que dans l'histoire de *Ma maman*, elle rugit comme un lion alors que dans *Mon papa*, y avait pas ».

En convoquant le réseau de la sorte, Shaëlys montre qu'elle est capable de réinvestir des acquis antérieurs, compétence plus que nécessaire pour pouvoir apprendre.

Enfin, Shaëlys a montré qu'elle pouvait donner son avis en le justifiant, notamment dans *Jojo la Mache*<sup>4</sup> où elle indique à propos de la véracité de la croyance en la réincarnation de Jojo :

11. « Non on ne peut pas le voir. On peut pas voir les affaires qu'elle a perdues ».

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. Op. cit.

<sup>3</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

<sup>4</sup> Douzou O. *Jojo la Mache*. Op. cit.

Elle indique ici que ce n'est pas forcément les divers éléments de Jojo qui se sont transformés en éléments célestes.

### Conclusion globale concernant Shaëlys :

Encore une fois, l'analyse individuelle de Shaëlys vient enrichir l'aspect collectif en donnant à voir une situation inédite : en effet, Shaëlys, élève en grande difficulté scolaire, se révèle être brillante durant ces ateliers ; elle est capable de conceptualiser, d'effectuer des allers-retours féconds entre l'intime et le général, de proposer une idée en la justifiant...

Cela interroge à nouveau notre problématique : car, dans le cas de Shaëlys, si l'on s'en tient à observer l'évolution des remarques élaborées au fil du temps, on se rend compte que l'on ne pourra montrer l'augmentation de ces dernières au détriment des interventions égocentrées. Pouvons-nous pour autant infirmer notre hypothèse, autrement dit admettre que prendre en compte le côté affectif et développer l'imaginaire des enfants ne permettrait pas de les aider à mieux apprendre ?

Au contraire, nous croyons que Shaëlys nous rappelle qu'apprendre c'est aussi réussir et donner du sens à ce que l'on apprend. Elle est en complète réussite dans cet exercice et c'est souhaitable de renforcer l'estime de soi. De plus, au vu des différences de performances entre sa compréhension d'un écrit didactique fait par exemple pour apprendre à discriminer tel ou tel son et sa compréhension d'une œuvre authentique interrogée dans le cadre d'une discussion philosophique, nous avançons l'idée selon laquelle sa difficulté scolaire proviendrait en partie d'une incapacité à donner du sens aux apprentissages. Nous pensons que les œuvres interrogées pendant l'atelier philosophique, parce qu'elles traitent des grandes questions humaines, permettent de donner du sens au déploiement de la pensée. Finalement, Shaëlys illustre ce que Philippe Meirieu signifie lorsqu'il écrit que réussir ce n'est pas faire ce que les autres attendent mais « c'est trouver du plaisir dans la connaissance, dans la création, au service des autres et de la société. Réussir, c'est s'inventer soi-même et renouveler le monde. Et il est bien de notre responsabilité sociale de montrer que la réussite peut se construire à travers l'invention, l'imagination et l'engagement<sup>1</sup> ».

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 164

D'après ces trois premières analyses de cas, il est possible d'affirmer que la mise en place d'un tel dispositif sert, en fonction des individualités, à développer la pensée en abandonnant un certain égocentrisme (Chaïma), à trouver un intérêt personnel à apprendre et y prendre plaisir (Agathe) et tout simplement à donner du sens au savoir (Shaëlys).

Finalement, ces analyses individuelles permettent de discuter du terme *mieux* dans notre problématique. En effet, prendre en compte le côté affectif et développer l'imagination des élèves à travers les œuvres pour la jeunesse permettrait de les aider à *mieux* apprendre. Nous avons mis en évidence lors de l'analyse au niveau de la classe que le dispositif et les œuvres choisies permettaient d'apprendre, c'est-à-dire voir l'émergence d'interventions élaborées à travers une pensée réflexive naissante.

Les analyses individuelles vont plus loin et permettent de rappeler que tous les élèves sont différents et entretiennent des rapports au savoir divers. Ainsi, deux élèves de niveaux scolaires équivalents peuvent-ils entretenir des rapports au savoir complètement divergents. L'enjeu ne sera donc pas le même pour eux. On peut apprendre pour de multiples raisons et ce n'est pas parce qu'il y a apprentissage qu'il y a épanouissement et émancipation.

Le cas de Shaëlys montre qu'il existe un *mieux apprendre* pour elle : c'est presque un appel lancé aux enseignants afin qu'ils lui proposent des situations authentiques et profondes pour que puisse se déployer cette formidable pensée dont elle est par ailleurs capable.

*Emy :*

Emy comme Shaëlys est une élève redoublante présentant de grandes difficultés scolaires. Elle a déjà effectué un premier CP sans parvenir à acquérir les rudiments de la lecture ni ceux des autres domaines. Au niveau comportemental, elle est assez colérique et supporte peu la frustration. Son rapport à l'autorité est problématique. Paradoxalement, il lui arrive de régresser en adoptant une posture de petite fille fragile. Elle oscille entre ces deux extrêmes. Avec ses parents, Emy semble considérée comme « une petite adulte ». Parallèlement, elle décrit son père comme un grand enfant qui joue le rôle de copain. Elle est admirative devant sa mère et s'identifie clairement à elle.

Durant les ateliers à visée philosophique, Emy participe beaucoup et souvent de manière pertinente. En ceci, elle se rapproche de Shaëlys. Néanmoins, nous allons voir que les ateliers à visée philosophique ont permis à Emy de mettre en évidence l'importance du corps, le corps en tant que médiation entre l'élève et l'œuvre, en tant qu'entrée privilégiée.

## Emy : L'œuvre pour parler le corps

Dès le premier atelier, Emy semble troublée par le corps. Sa pensée s'en trouve d'ailleurs altérée, passant du coq à l'âne :

5. « Quand on devient adulte et qu'on fête son anniversaire, on peut rétrécir ».

A travers cette remarque, Emy montre qu'elle peine à envisager son corps de manière sereine. De nombreuses remarques sont d'ailleurs venues corroborer cette première impression.

Ainsi, dans *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>, lorsqu'a été abordée la question des origines, Emy a avancé :

40. « Parce que les papas et les mamans ils ont voulu avoir un bébé. La maman elle a dit : *A mon avis je vais avoir un bébé*. Après elle est partie voir le docteur parce que par exemple, elle avait mal au ventre et à la tête. Il dit : *Vous allez avoir un bébé*. Et comme moi la dernière fois quand j'étais petite, on était partis à l'ancienne maison de ma mamie. Ma maman elle a dit qu'elle allait bientôt avoir un bébé mais en fait après elle l'a pas eu parce que le monsieur a dit que c'était trop tard. Il lui a fait une piqûre parce qu'il était mort ».

On voit qu'Emy a été troublée par cette histoire. L'on comprend mieux pourquoi le corps n'est pas envisagé sereinement. En effet, il est associé à la mort et aux parents. D'ailleurs, Emy réitérera l'évocation de ce traumatisme durant l'atelier sur *Bébé*<sup>2</sup> à une différence près, c'est que cette fois-ci, une certaine distance se sera instaurée entre la situation et elle-même :

52. « Je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et des fois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas ».

Cela ne représente néanmoins pas un progrès définitif car dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*<sup>3</sup>, Emy fait rôder la mort près de son angoisse en essayant de comprendre pourquoi dans le titre de l'ouvrage il était question d'une seconde naissance:

84. « Peut-être parce qu'elle a dit qu'elle était née, au début elle ne respirait pas ».

Puis, quand la communauté de recherche s'empare de la question « Est-ce que c'est facile de grandir ? », elle ajoute :

54. « Moi j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse ».

---

<sup>1</sup> Lenain T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Op. cit.

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. Op. cit.

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. Op. cit.

Ici, Emy s'identifie clairement à sa mère enceinte qui a perdu un bébé. Voilà une excellente raison de ne pas souhaiter grandir avec tout ce que cela implique dont l'acte d'apprentissage qui symbolise la croissance de la pensée, l'épaisseur de la réflexion. De plus, rappelons-nous qu'apprendre nécessite d'abandonner une conception ancienne pour en acquérir une nouvelle, pour, pourrait-on dire, se *remplir* d'une nouvelle vision du monde. Pour Emy, cela se rapporte trop à son vécu.

Son vécu, justement, comme tout enfant de cet âge, ne peut être envisagé sans le rapport aux parents. Or, les angoisses d'Emy peuvent se rapprocher d'une relation aux parents singulière. Par exemple, à propos de ce que nous héritons de nos parents, Emy indique :

6. « Moi je suis pareille que ma maman. J'ai les mêmes cheveux ».

Encore une fois, c'est le corps, l'apparence extérieure qui sert de référence à son identification.

Ce lien entre le corporel et la filiation est également présent dans une remarque concernant probablement une projection parentale délétère sur leur fille :

56. « C'est que en fait parfois, mon papa et ma maman, ils me disent que si je mange trop, je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse ».

Finalement, les œuvres ont permis de mettre en évidence une profonde angoisse du corps chez Emy : la peur de grossir, le lien avec la mort, la naissance qui rate... sont autant de raisons de ne pas souhaiter atteindre le *relief* d'une pensée formée. Mais comme nous l'a appris la psychanalyse jungienne, l'aspect négatif côtoie toujours l'aspect positif et, dans ces mouvements antagonistes, émergent un profond désir d'autonomie et une sensibilité esthétique accrue. Le corps devient un lieu de plaisir et de réception du beau.

### **Emy : le corps comme entrée dans l'œuvre et dans la pensée**

Quand elle n'est pas submergée par ses craintes, Emy a un rapport au corps qui lui permet d'accéder aux savoirs contenus dans les œuvres tout en s'extrayant des désirs parentaux pour trouver sa propre autonomie.

Concernant l'autonomie, Emy avait exprimé l'idée qu'elle était identique à sa mère car elle avait les mêmes cheveux. Or, juste après, elle a précisé :

8. « Moi, j'aimerais bien changer ma coiffure ».



On voit poindre le désir de se libérer de cette emprise vis-à-vis du corps et notamment du corps de sa mère. Cette idée a d'ailleurs trouvé un écho lors de l'étude de *Bébé*<sup>1</sup> qui traite précisément de cette autonomie lorsqu'Emy s'est interrogée sur la question de savoir pourquoi le bébé pingouin n'a plus le fil qui le reliait à sa mère à la fin de l'histoire. Pour Emy :

62. « Parce que là il est relié parce la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être : *Bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul* ».

Emy exprime son désir de voir sa mère lui laisser plus de liberté. D'ailleurs, lors du même atelier, elle avance :

70. « Moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule ».

Puis, à la fin de l'année, Emy exprime un propos très intéressant :

105. « Y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes. Ils se rajoutent quelque chose pour voler ».

Emy semble avoir atteint la distance symbolique efficace pour se décentrer de son corps. Elle semble ainsi pouvoir *se réparer* elle-même, délaisser la passivité inhérente à sa relation avec ses parents qui ont peut-être reporté leur chagrin sur leur fille unique et envisager de se donner des ailes pour quitter le nid douillet familial, entendons pour quitter les lieux communs du « moi je... » et s'engager sur le chemin de la pensée. Car effectivement, jusque là, les interventions d'Emy relèvent très largement de l'égoïsme. Alors, quelles sont les *armes* d'Emy ?

Il s'agit principalement d'une sensibilité esthétique très poussée. Ce n'est d'ailleurs pas étonnant, elle qui a surinvesti le corps. Ainsi, à plusieurs reprises, Emy a engagé une discussion sur les choix d'illustrations de la part des auteurs. A titre d'exemple, dans *Ma maman*<sup>2</sup>:

20. « Je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous. Elle pourrait peindre ».

Ou bien :

21. « Ben là... peut-être qu'elle a oublié du blanc ».

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

Dans la même optique, elle passe beaucoup de temps à s'interroger sur les trois étages de l'immeuble présenté sur la première double page de *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>. Font-ils partie du même logement ou représentent-ils trois habitations différentes ? De même, sur les illustrations de *La grande question*<sup>2</sup>, Emy met au jour les choix graphiques de l'auteur. Il est donc possible d'affirmer que si son corps est source d'angoisse, il est aussi le pas de porte à une entrée dans l'œuvre. C'est d'ailleurs par cette sensibilité qu'Emy a eu accès à ce qu'aucun autre élève n'avait remarqué dans l'atelier traitant de *La première fois que je suis née*<sup>3</sup>. En effet, quand Charlotte donne la vie à son tour, l'image la présentant avec son bébé est absolument identique à l'image du début de l'œuvre où c'était elle le bébé tenue par sa mère, identique donc à ceci près que la fille de Charlotte a deux grains de beauté alors qu'elle n'en avait qu'un seul. Ce seul détail a été remarqué par Emy et a servi de point de départ à un intéressant débat sur ce que nous héritons de nos parents, problématique, rappelons-le, chère à Emy.

### Conclusion globale propos d'Emy:

Emy, en grande difficulté scolaire se rapproche de Shaëlys dans ses interventions durant les ateliers : en effet, ses remarques sont souvent pertinentes et traduisent un degré de réflexion important à condition que la question du corps ne la submerge pas. En outre, l'angoisse de morcellement ou plus généralement d'image du corps inquiète clairement Emy qui lutte contre cette emprise. Parallèlement, on remarque que les fois où Emy se dégage de cette relation délétère, elle parvient à en faire un point fort et à envisager les détails de l'œuvre, notamment visuels, avec beaucoup de finesse lui permettant une entrée dans la pensée subtile.

De la sorte, Emy nous conforte dans l'idée que les ateliers à visée philosophique permettent d'exprimer avec recul (donc de se défaire peu à peu) des angoisses profondes qui permettent de révéler les aspirations de l'enfant dans le but de les renforcer. De plus, là où Agathe envisage le devenir adulte comme un problème légal de majorité, Emy, elle, le voit comme la fabrication d'une paire d'ailes qui lui permettront de prendre de l'autonomie. Ainsi, les œuvres contiennent de manière intrinsèque une différenciation affective, chacun pouvant y entrer à sa manière en fonction de son vécu, de son rapport au savoir.

---

<sup>1</sup> Lenain, T & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

Selon la même idée, Emy questionne les registres des médiations employées pour débiter les ateliers à visée philosophique. En effet, elle laisse transparaître à plusieurs reprises une nette préférence pour une entrée visuelle dans l'œuvre. On peut se demander si le média qu'est la musique permettra à Emy de développer sa pensée réflexive aussi efficacement que la médiation visuelle que représente un album jeunesse ou une œuvre d'art.

Pour les enseignants, ne serait-il pas pertinent de proposer des textes illustrés pour travailler sur le code ou la compréhension ? Voilà une différenciation qui tiendrait compte du lien existant entre les affects et la pensée.

### *Lilia :*

Lilia est une petite fille agréable, qui arbore souvent un grand sourire. Elle redouble son CP et reste en difficulté. Ses difficultés se traduisent notamment par une grande lenteur. Elle semble également ne pas parvenir à se concentrer pour retenir les différents éléments d'une leçon, d'une technique ou d'une consigne. La lecture reste par ailleurs très hésitante. L'arrivée d'un petit frère en cours d'année a sérieusement perturbé le caractère de Lilia qui est devenu taciturne. Le travail s'en est ressenti. Une amélioration notoire a finalement permis à Lilia de terminer l'année dans de bonnes conditions. Nous avons choisi de présenter le cas de Lilia car les étapes décrites ci-dessus sont tout à fait visibles dans son parcours durant les ateliers à visée philosophique montrant à quel point la vie quotidienne de l'enfant et son univers affectif empiètent sur le territoire scolaire. De plus, comme Shaëlys, Lilia est d'une pertinence insoupçonnée vis-à-vis de sa réflexion métaphysique.

### **Lilia : de l'urgence de bien distinguer l'imaginaire de la réalité**

A plusieurs reprises durant les ateliers à visée philosophique, Lilia a utilisé un argument, toujours le même, celui qui permet de justifier la présence d'un personnage, d'une scène, d'un fait etc. en avançant l'idée qu'on fait ce qu'on veut dans les histoires.

Ainsi, quand nous avons abordé la question de Jengi dans *Boubou et grand-père*<sup>1</sup>, Lilia a suggéré :

3. « En fait on fait ce qu'on veut dans une histoire. Ils inventent et après ça peut exister pour de vrai ».

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. *Op. cit.*

On observe néanmoins que cette tentative de cloisonnement entre le monde de la fiction et la réalité échoue partiellement dans le sens où elle indique qu'une chose inventée (donc irréaliste) peut finir par exister. Il y a, là-dessous, la question de savoir s'il est possible de soumettre la réalité à ses désirs comme peut-être de souhaiter que ce petit frère ne vienne pas prendre la place de Lilia dans le schéma familial.

C'est ensuite lors de l'atelier sur *Jojo la Mache*<sup>1</sup> que Lilia réitérera cette intervention en avançant :

17. « Dans les histoires, on fait ce qu'on veut. Comme dans *L'arbre sans fin*, quand ils se séparent, il pleut. Et quand la petite fille se transforme en goutte ».

Lilia convoque le réseau. Cela indique qu'elle est très attentive à cette question. Ce n'est d'ailleurs pas tant la mort qui l'intéresse mais cette idée de séparation et toujours en se demandant ce qui relève d'un registre ou de l'autre. Notons également que les interventions de Lilia ont été bien plus nombreuses lors de l'étude des albums portant sur la famille. A nouveau, cela est un indice de ce qui porte le désir de savoir de Lilia.

Enfin, le dernier recours à cet argument est intervenu lors de l'atelier qui a suivi la lecture de *Bébé*<sup>2</sup> lorsque Lilia remet en question la capacité à parler de bébé :

34. « Je voulais poser une autre question : en fait c'est par rapport à des histoires, c'est-à-dire qu'on fait ce qu'on veut dans des histoires parce que les bébés ils parlent pas en vrai ».

A nouveau Lilia interroge l'univers fictionnel et, à travers lui, probablement son propre univers, encore relativement indifférencié du fait de son âge et de l'épreuve de fraternité à venir. Lilia nous rappelle que les obstacles affectifs orientent les lectures par un mécanisme de projection. Lilia éprouve sûrement un désir inavoué de ne pas voir naître ce petit frère car elle craint l'abandon et la perte d'amour de ses parents. Ce genre de désir, néanmoins, s'accompagne toujours d'une culpabilité angoissante. On pourrait alors considérer cette obsession à vouloir distinguer le faux du vrai comme une porte de sortie qui viendrait expliquer pourquoi deux mouvements complètement ambivalents se côtoient sans jamais pouvoir coexister en tant que tels. En revanche, l'existence de deux mondes distincts bien qu'en étroite relation permet d'intégrer cette ambivalence à la personnalité et, ainsi, l'enrichir. On voit bien que l'affect oriente l'apprentissage lequel peut se voir facilité ou, au contraire, empêché lorsqu'est appréhendé un obstacle.

---

<sup>1</sup> Douzou O. *Jojo la Mache*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

Le cheminement de Lilia vis-à-vis de cette problématique est d'ailleurs tout à fait intéressant. De la sorte, Lilia commence par une remise en cause des fonctions parentales. Dans *Ma maman*<sup>1</sup>, elle indique que la mère n'est pas la plus forte du monde mais que son fils tend à le croire car il l'aime. Implicitement, Lilia comprend que l'amour peut distordre la réalité. Cela résonne encore avec sa préoccupation. Par la suite, avec beaucoup de lucidité et de finesse, elle ajoute que les parents ne sont jamais les plus forts mais que les enfants, surtout s'ils sont petits, ont besoin d'y croire. Encore une fois, on voit que l'appréhension d'une œuvre et sa compréhension fine dépendent de ce que la sphère affective est capable d'envisager, de créer.

Grâce à cette remise en question du rôle des parents, Lilia est alors parvenue à évoquer une autre idée lors de l'étude de *La grande question*<sup>2</sup>. En effet, et alors que la communauté de recherche se demandait si l'on pouvait décider de tout quand on était adulte, Lilia a exprimé l'idée suivante:

20. « Mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon ».

La référence à cette situation dérangement de l'arrivée d'un petit frère permet à Lilia de désidéaler la toute-puissance supposée des adultes et, par ce mécanisme de projection, la sienne propre.

Ensuite, lorsqu'a émergé la question du statut d'adulte, Lilia a dit :

21. « En fait, on est des bébés et après on grandit et on vit d'abord chez les papas et les mamans. Ils s'occupent de nous. Puis après on grandit, on grandit, et après c'est à notre tour ».

Puis à la suite :

24. « Des fois, y a des parents qui disent : *Maintenant, t'es un grand ou une grande, tu te débrouilles*. Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire ».

Ces deux interventions signent l'existence d'une parole libérée, témoin d'une pensée clarifiée : Lilia a retrouvé la possibilité de se projeter et évoque même une idée profonde, celle de l'infini des générations. Comme un clin d'œil à notre travail, Lilia évoque une situation d'apprentissage (apprendre à se laver) pour illustrer sa vision de ce que représente grandir pour elle.

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

Peut-on affirmer que Lilia a définitivement résolu cet obstacle subjectif qu'est l'arrivée de son petit frère ? Non, bien entendu car le problème doit s'apprivoiser selon différents angles. Ainsi, dans *Vrrr...*<sup>1</sup>, Lilia fait surgir une nouvelle contradiction en exprimant :

39. « Je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer ; je peux pas faire deux choses en même temps ».

La jeune fille soulève ici les deux mouvements contraires révélés par l'œuvre : grandir et rester un bébé. Puis, juste après, elle ajoute :

41. « Quand ce sera à nous d'être papas et mamans, quand les parents ils seront grands-pères et grands-mères, on est toujours leur bébé ».

Cette dernière intervention représente une sorte de compromis à la contradiction précédente : même adulte, on peut rester le « bébé » de ses parents grâce au langage. Elle ajuste encore son propos lorsqu'elle exprime à propos des parents :

42. « Ils nous aiment et ils nous disent qu'ils nous aiment et quand ils nous fâchent, ça veut pas dire qu'ils nous aiment pas. Ils nous aiment toujours ».

Le compromis a trouvé une bonne distance : il ne s'agit pas uniquement de rester un bébé même si ce n'est qu'un acte de langage mais de comprendre que l'amour porté par les parents perdure malgré les changements inhérents à la vie.

### Conclusion globale à propos de Lilia:

Il est frappant de comparer parallèlement le comportement dans la classe de Lilia au fil de l'année et l'évolution de ses interventions dans les ateliers à visée philosophiques : petit à petit, ses tourments liés à son nouveau rôle de grande sœur se sont estompés en trouvant des voies d'expression. De là, la pensée s'est libérée jusqu'à atteindre un degré de questionnement très important : 36. « Est-ce qu'on était dans le ciel avant de naître ? »

Lilia fait partie de ces élèves qui ont besoin de passer par le concept pour pouvoir dépasser des préoccupations personnelles qui ne trouvent pas de voies d'expression sans cela. Cela implique qu'il soit nécessaire de proposer des supports riches et authentiques. Le désir de savoir de ces enfants est exigeant et ne se contentera pas d'un outil unilatéralement didactique.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

Finalement, les analyses qualitatives au niveau individuel sont cruciales et indiquent que tous les élèves, malgré leurs profils différents, ont à apprendre des ateliers à visée philosophique interrogeant des albums jeunesse : l'élève en difficulté trouvera un appui considérable pour développer sa pensée en toute sécurité, les élèves performants pourront développer quant à eux un rapport au savoir authentique en prenant du recul vis-à-vis des contraintes extérieures. Enfin, ce dispositif permettra à certains élèves, même en grande difficulté, de se révéler au grand jour comme êtres désirant faire partie de l'aventure humaine, l'enjeu pour eux étant simplement de trouver la bonne entrée.

D'ailleurs, ces analyses questionnent également la problématique de l'apprentissage. Qu'est-ce qu'apprendre et comment apprend-on ? Nous avons ainsi vu qu'Emy, en accord avec ses problématiques personnelles, privilégiait une entrée sensorielle dans l'œuvre. Cette voie lui permettait d'une part d'exprimer son tourment et, d'autre part, de le penser et le transcender jusqu'à atteindre une sensibilité esthétique très importante, bref, de sublimer. Lilia, à l'inverse, présente des facilités à conceptualiser (à condition que le support soit riche). Cela lui permet de dépasser des problématiques personnelles qui trouveront une voie d'expression. Voici donc deux stratégies différentes pourtant prises en charge par le dispositif des ateliers à visée philosophique. C'est ce qui nous fait penser qu'intrinsèquement, il existe une différenciation affective rendue possible par les œuvres d'une part et le dispositif groupal d'autre part. Cette différenciation affective signe la richesse d'une telle démarche. Les enfants sont à la fois considérés individuellement du fait des différentes entrées qu'offre le dispositif, les œuvres et les thèmes abordés et à la fois envisagés comme membres d'une culture et plus largement de l'espèce humaine grâce à nouveau au dispositif, aux œuvres et aux thèmes abordés.

Il est urgent de redonner de la saveur aux savoirs. Cela n'a d'ailleurs rien d'insurmontable. Il suffit de donner à goûter aux enfants ces mystères qui ont taraudé partout et de tous temps les êtres humains et dans lesquels s'inscrivent leurs propres problématiques quotidiennes et personnelles. Parfois, ces dernières semblent insurmontables car l'être humain, jeune qui plus est, présente cette tendance à rester fasciné par ce qui le dérange mais dès qu'elles sont mises en relief, dès que leur lien avec l'universel est rétabli, alors la pensée trouve la voie de l'autonomie et du devenir soi. C'est dans cet espace tiers, entre le trop individuel et le tout universel, qu'émerge la pensée scolaire, philosophique, humaniste.

## Conclusion de cette partie :

On peut dire que Chaïma, Agathe, Lilia, Shaëlys et Emy ont vécu une expérience commune. En effet, chacune d'elles a dû dépasser un état pour en atteindre un autre. Cela reste l'invariant de cette démarche : sortir des sentiers battus pour rencontrer l'altérité d'une idée ou d'une rencontre. Cela a pu générer des angoisses, par exemple chez Emy dont la problématique corporelle a fait surface ou pour Chaïma qui a dû « poser » un cadre de référence (la situation d'une lecture en maternelle) pour évoquer une question angoissante comme celle de la mort. C'était alors, dans ces cas-là, la « composante identitaire du rapport au savoir<sup>1</sup> » développée par Françoise Hatchuel qui était convoquée empêchant la conceptualisation et l'apprentissage à proprement parler. Néanmoins, près de ces angoisses apparaissaient souvent des émotions, lesquelles étaient palpables lorsque le ton de l'élève changeait ou quand elles étaient franchement exprimées. Il y a eu des rires pour *Mon papa*<sup>2</sup>, de la tristesse pour *Quand je ne serai plus là*<sup>3</sup>, de la colère dans les nombreux débats. Ainsi, cette composante identitaire, si elle ne peut représenter une fin en soi, reste un puissant levier d'accès aux œuvres et aux émotions qu'elles suscitent. Et comme ces émotions engendrent ensuite une réflexion qui sera partagée avec les autres membres du groupe, alors on peut les rapprocher des « émotions démocratiques<sup>4</sup> » évoquées par Martha Nussbaum qui permettent, selon elle et parce qu'elles autorisent que se développe une forme d'empathie et d'esprit critique non dénué d'affects, de former le futur citoyen.

Autrui est donc un élément crucial pour que puissent s'exprimer les émotions et qu'une réflexion partant d'elles ait lieu. Si je reste seul face aux émotions suscitées par la lecture d'une œuvre, je risque de m'enfermer dans une lecture univoque qui me conforterait dans ce que je suis et pense déjà. Au contraire, l'Autre, qui accueille mon émotion ou ma pensée permet de la rendre légitime et, en partageant sa propre vision qui peut être différente

---

<sup>1</sup> Nous faisons référence aux écrits de Françoise Hatchuel déjà évoqués. La composante identitaire du rapport au savoir ne permet pas la conceptualisation car elle est trop liée à la situation d'apprentissage ou la situation personnelle. Voir à ce propos : Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Editions La Découverte, p. 41

<sup>2</sup> Browne, A. *Mon papa*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

<sup>4</sup> Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle ?* Paris : Climats, introduction



de la mienne, il m'oblige à donner une profondeur à ma subjectivité dont je n'aurais pu soupçonner l'existence seul. C'est le sens de l'apparition de tous ces débats durant les ateliers à visée philosophique. En ouvrant le débat avec autrui, la pratique des ateliers philosophiques à partir d'albums permet en somme de supporter l'intrication individuel/collectif dont Tobie Nathan note l'importance pour la construction d'un individu et d'une société<sup>1</sup>.

De même, la réflexion groupale engendrant un dynamisme qui amène d'un point initial à un point final, parfois identique au premier, parfois différent mais toujours avec l'enrichissement affectif et intellectuel qu'aura permis le dispositif, rapproche ce dernier d'un rituel initiatique moderne. Un tel rite possède les caractéristiques des rites ancestraux.<sup>2</sup> En effet, comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie théorique, Arnold van Gennep a mis en évidence trois étapes dans la plupart des rituels initiatiques. On peut rapprocher ces trois étapes du dispositif des ateliers à visée philosophique : la séparation du milieu familial tient à la situation-même où les enfants sont à l'école. De plus, symboliquement, ils découvrent une nouvelle œuvre, ce qui représente toujours un certain risque. Ensuite, vient le moment où l'angoisse prime et où le corps est marqué. Or, comme le montrent les analyses qualitatives des propos d'Emy et de Chaïma, le dispositif est un appel à découvrir sa propre part obscure<sup>3</sup>. Enfin, quand les étapes ont pu être dépassées avec succès, alors il a été possible d'observer une certaine jubilation collective à se réunir et se mettre d'accord sur une question. Ces moments, même s'ils sont rares, se reconnaissent à l'attention extrêmement soutenue de tous les élèves sans exception. Le temps paraît suspendu. Il se passe quelque chose. C'est ce qu'il était possible de ressentir quand Lilia a questionné nos origines en demandant où se trouve un être avant de naître. Ainsi, d'un départ égocentré et angoissant on aboutit en se penchant de plus près sur chacun des élèves à un état élaboré contenant les questions les plus existentielles, celles qui libèrent la pensée et l'imaginaire tout en enrichissant la proximité de l'enfant. Car en effet, un blocage de type affectif peut empêcher un raisonnement d'émerger. Nous l'avons vu avec Chaïma qui, lors de l'étude de *Quand je ne serai plus là*<sup>4</sup> commence par exprimer une angoisse vis-à-vis de la question de la mort. Or, cette angoisse a des

---

<sup>1</sup> Pour rappel, Tobie Nathan a écrit : « On peut même dire que les deux propositions *L'homme est un être de culture* et *L'homme est un être doué de psychisme*, sont rigoureusement équivalentes». (Nathan, T. (1992). *Traité d'ethnopsychiatrie clinique. La folie des autres*. Paris : Dunod, p. 29)

<sup>2</sup> Van Gennep, A. *Les rites de passage*. *Op. cit.* pp. 35-38

<sup>3</sup> Emy éprouve une grande difficulté à habiter son propre corps et à l'envisager sereinement. Quant à Chaïma, elle expose une certaine ambivalence angoissante vis-à-vis de sa mère, entre désir de s'émanciper et impossibilité de s'en défaire.

<sup>4</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. *Op. cit.*

répercussions visibles sur les structures langagières de Chaïma qui sont alors appauvries, répétitives<sup>1</sup> et déniaient une certaine réalité en ne respectant ainsi pas l'œuvre<sup>2</sup>. A l'inverse, quand une solution a été trouvée grâce à l'œuvre ou la discussion avec les autres, alors la pensée se dévoile, structurée et riche. Ainsi, quand Chaïma comprend que Lisa peut imaginer des objets ou des personnes absentes, alors elle utilise des structures langagières élaborées de type *Si...alors* qui signent en parallèle un déblocage affectif et une pensée rendue disponible à nouveau.

De la sorte, on peut avancer que l'imaginaire est cette dimension activée par la littérature de jeunesse qui permet de trouver des solutions à nos blocages réels grâce à la possibilité, décuplée par la dimension groupale, d'explorer d'autres possibles. C'est ce qui a d'ailleurs fait dire à Georges Jean que :

« [...] le langage qui exprime l'imaginaire, sous forme de contes, de comptines, de poèmes, devient une sorte d'objet transitionnel dans la mesure où il est en même temps émanation de notre être et hors de notre être. Comme si l'imaginaire, lorsqu'il exprime le plus intimement notre moi, se projetait en même temps plus efficacement et dans les autres « moi ». Une pédagogie de l'imaginaire est bien une pédagogie transitionnelle, cultivant l'individu dans sa relation avec lui-même et avec le monde extérieur<sup>3</sup> ».

L'enfant, grâce aux fictions et aux autres, interroge son intimité tout en complexifiant sa réflexion et en enrichissant son langage. On assiste ainsi à une véritable initiation scolaire où les messages ne sont pas transmis à l'identique et leur remise en cause taboue. Au contraire, l'initiation se fait par et grâce à la possibilité d'interroger ce qui a toujours posé question. On assiste donc à une véritable « rupture et (une) transgression dans le sens où l'enfant est amené à découvrir par lui-même d'autres mondes que le monde dont il est le centre<sup>4</sup> ».

L'enjeu est immense car il s'agit de former des citoyens et individus éclairés et de les aider passer le « stade de la latence<sup>5</sup> » en étant à la fois respectueux des traditions tout en

---

<sup>1</sup> Comme cette histoire qu'elle raconte à deux reprises de la lecture d'un album sur le thème de la mort en maternelle

<sup>2</sup> Par exemple, quand elle sous-entend qu'Auguste vit toujours réellement alors qu'il n'est plus.

<sup>3</sup> Jean, G. *Pour une pédagogie de l'imaginaire. Op. cit.* p. 12

<sup>4</sup> *Ibid.* p. 14

<sup>5</sup> Nous faisons référence aux travaux de Gabrielle Rubin (*Le déclin du modèle œdipien. Op. cit.*) Selon l'auteure, il y aurait une corrélation entre le développement affectif d'un individu et le développement des sociétés. Ainsi, on retrouverait des caractéristiques communes entre la société moderne occidentale et le stade de la latence chez l'enfant de 7 ou 8 ans : les relations verticales sont pour un temps délaissées et investissent l'horizontalité des

interrogeant ces dernières dans une perspective dynamique de liberté pour poursuivre le processus d'autonomisation.

---

pairs. Cette période est l'occasion de se tourner vers le monde extérieur et de le comprendre mais elle présente le risque de se perdre dans des identifications aux pairs qui peuvent empêcher l'accès à l'autonomie.

# **Vers l'école de demain**

Les élèves sont aussi des enfants. Si l'école peine à vouloir l'admettre, c'est qu'elle a très longtemps cloisonné son rôle pédagogique d'avec tout autre rôle qui prendrait en compte la dimension affective. Or, l'enjeu est immense en plus d'être double. Premièrement, comme nous l'apprennent les diverses recherches en sciences de l'éducation, l'enfant, pour apprendre, doit dépasser un stade, appelé stade des représentations initiales et très en lien avec l'affectif, l'imaginaire et l'expérience personnelle, pour en atteindre un autre qui l'amènera à la possibilité de conceptualiser. Cette conceptualisation, parce qu'elle parvient à s'affranchir de l'immédiateté est corrélée à l'autonomie de pensée, de prise d'initiatives et de relations fructueuses avec autrui. Néanmoins, le stade qu'il s'agit de dépasser n'est pas à bannir, loin s'en faut ; au contraire, il est nécessaire de prendre appui sur lui et d'amener l'enfant à en saisir les limites (s'il est considéré seul) et d'oser l'enrichir en se tournant vers la conceptualisation. C'est pourquoi, amener un concept sans appétence envers lui, autrement dit sans que l'individu puisse s'y projeter un tant soit peu, revient à dénaturer le savoir et à en séparer l'enfant qui n'y reconnaît aucun intérêt et n'éprouve aucun désir à vouloir se l'approprier. Si l'on ose une analogie avec l'aspect collectif, l'on pourrait avancer que cela revient à célébrer une fête ancestrale sans en connaître l'origine ni la signification. Pensons à Noël qui n'est plus, pour beaucoup, qu'une orgie de consommation. Revenons à l'école : certes, quelques élèves, ceux qui adhèrent à la *chose* scolaire, qui « ont appris les charmes discrets de la bourgeoisie en ayant appris à s'ennuyer poliment »<sup>1</sup> parviendront à s'approprier ce savoir *froid* mais il leur manquera, à eux aussi, les émotions et la saveur qui ont accompagné l'émergence de la nécessité pour l'espèce humaine de s'y intéresser. Cela est compatible avec une société qui considère son école comme devant être tournée vers le profit, une école de la seule compétence. Nous pensons, au contraire et en accord avec Martha Nussbaum, que l'avenir d'une société dépend pour une large part de la façon dont son école est à même de reconnaître ou de faire naître l'humanité chez les enfants, c'est-à-dire une école à la fois temporelle et atemporelle. Une école temporelle est une école qui s'inscrit dans une époque donnée, dans un lieu donné. Elle reconnaît humblement que l'état de ses connaissances est imparfait, que ses pratiques doivent être améliorées et que son passé ne doit pas l'empêcher d'avancer. Une école atemporelle, au contraire, traite avec l'universalité, le concept, le général. Elle est cet espace où les grandes questions humaines s'expriment, celles

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 147

desquelles découlent toutes les autres, celles qui ont toujours été posées et le seront toujours. En ce sens, l'école est le miroir de l'enfant, individu doué d'un passé, d'un vécu, limité dans le temps mais à la fois un être porteur de ce qui relève de l'universalité qui dépasse largement sa seule existence : la culture, le langage, le nom... Dans cette visée, l'école ne peut se mettre uniquement au service d'une époque. Elle se doit donc d'être paradoxalement double et pour accepter cela, elle doit admettre qu'elle n'est plus une évidence comme cela a été le cas à une autre époque. Elle vit sa *blessure narcissique*, la même qui a obligé l'humanité à faire face à l'héliocentrisme, à l'idée que l'homme est un animal comme les autres et enfin que le *moi* n'est pas maître dans sa propre maison. Cela implique également que l'enseignant, en tant que représentant de cette institution, abandonne lui aussi une certaine forme de toute puissance qui voudrait soumettre autrui (ses élèves) au savoir et à la façon de le transmettre tels qu'il l'envisage. Il n'incarne plus la même autorité qu'avant et les parents remettent volontiers ses compétences en question. Cela nécessite finalement d'écouter ce que la crise traversée exprime. A une époque où l'individu prime sur la société, que l'on trouve cela dommageable ou non, on ne peut plus faire comme si ce n'était pas le cas, une crise étant toujours une tentative avortée d'exprimer ce qui ne peut plus tenir ni être contenu provoquant des effets bruyants qui remettent en cause les structures existantes. Nous pensons que les enfants d'aujourd'hui ont un profond besoin d'exprimer ce qui n'a pas droit de cité parce que, à tort, il a été décrété que ça ne pouvait intéresser l'école ou la société : l'affect, l'imaginaire, peut-être même une forme de spiritualité. En outre, il ne s'agit pas pour l'institution d'abandonner ses exigences d'instruction et d'éducation, exigences collectives par nature car faisant partie d'un projet national.

C'est là où le paradoxe théorique de l'école se confronte à la réalité car il s'agit d'imaginer une voie intermédiaire où l'enfant pourrait trouver une place plus centrale dans ses apprentissages tout en acceptant les limites nécessaires, contradiction affective donc. De plus, il faut admettre que cela engendre d'autres difficultés : en effet, rendre l'enfant acteur de ses apprentissages est difficilement compatible avec la liste très étoffée des compétences à acquérir et notamment la notion de socle commun puisque tel ou tel enfant pourrait très bien ne pas être prêt à traiter telle ou telle notion à l'âge prévu *a priori* par l'institution, contradiction institutionnelle également. Contradiction pédagogique d'autre part puisqu'il s'agirait également d'admettre, de la part des maîtres, que tous leurs élèves ne soient pas au même niveau au même moment et de laisser au maître de la classe suivante des enfants qui

n'en présentent pas le niveau, également prévu *a priori* par l'institution. On voit ainsi que la structure de l'école de la République française est à repenser pour se donner les moyens d'une pédagogie différenciée centrée sur l'enfant.

Alors comment dépasser ces contraintes tout en respectant ce qui doit être changé ? Dans notre travail, nous avons vu que certains outils existaient : tout d'abord, rappelons que l'enfant est un être humain et présente une dimension affective et imaginaire forte. Pour le maître, cela représente un levier puissant qu'il ne devrait plus nier. De plus, en prenant appui sur cela, il engagera ses jeunes élèves tout entiers dans les questionnements et favorisera ainsi l'accès aux concepts visés. C'est la conclusion à laquelle nous sommes parvenus : affectivité, savoirs et savoir-faire sont intimement liés. Les analyses qualitatives individuelles des ateliers à visée philosophique ont d'ailleurs montré que le mécanisme qui amène à un nouvel apprentissage est le même que celui qui amène à un soulagement psychologique. Ce mécanisme peut se résumer comme suit : un savoir sur le monde n'est plus suffisamment pertinent pour expliquer un fait ou pour procurer du bien être (ou éviter un mal-être). Il s'agit alors d'accepter la défaillance de cet état (accepter que l'on ne sait plus expliquer le monde : nous procurer du bien être ou nous éviter un mal-être) en abandonnant une forme de toute puissance et en se confrontant à une certaine frustration puis d'acquérir un nouveau point de vue (grâce à l'apprentissage concernant l'école ou à la thérapie par exemple pour l'aspect psychologique). Il est évident que dans cette visée, un des enjeux majeurs pour l'école de la République sera de trouver sa juste place dans cet enchevêtrement d'enjeux de diverses natures. Rappelons tout de même que c'est un type d'enjeu auquel elle doit déjà faire face tant les structures ayant l'enfance et la pédagogie comme spécialité se sont multipliées ces dernières années (l'orthophonie, les clubs sportifs, l'université, les associations, la médecine...). En quoi alors peut-elle trouver toute sa place d'instance pédagogique tout en prenant en considération cet élève, à la fois *enfant psychanalytique* et *enfant philosophe* prêt ou non à endosser son *costume d'enfant-scolaire*.

Nous avons alors compris que la littérature de jeunesse était un outil particulièrement adapté à cette vision de l'éducation. En effet, elle est apte à supporter ces grandes questions universelles et philosophiques qui ont questionné, questionnent et questionneront les êtres humains tout en véhiculant des contenus culturels dans un espace-temps qui parle aux enfants. Ces derniers peuvent s'identifier aux personnages, combler les vides de l'œuvre, effectuer des allers-retours entre leur expérience personnelle et la portée philosophique de l'ouvrage.

Ajoutons à cela un dispositif de réflexion groupal, l'atelier à visée philosophique, et voilà l'enfant engagé, aux côtés de ses camarades, dans ce questionnement en se sentant de plein droit appartenir à l'aventure humaine. Outre les valeurs d'entraide et de respect qu'un tel dispositif véhicule, apparaît aussi l'apport de l'Autre qui s'empare des mêmes questions, montre qu'il a les mêmes préoccupations, les mêmes angoisses bien que différent. Et l'enjeu est immense pour le monde de demain et ses citoyens car, comme l'écrit Philippe Meirieu, « Pour que des sujets constituent un vrai collectif, il faut qu'ils soient suffisamment semblables pour pouvoir se comprendre et suffisamment différents pour avoir quelque chose à se dire. C'est ce qui permet d'accéder au sentiment de fraternité<sup>1</sup>. » Ainsi l'autre est à la fois apaisant car il a les mêmes angoisses que moi mais aussi angoissant car il est différent et se trouve porteur de mes craintes projetées. Ainsi, d'angoisse il en est souvent question à l'école malgré le souhait de ceux qui la font vivre. Car apprendre (seul ou à plusieurs), c'est avant tout reconnaître qu'on ne sait pas ; c'est aussi déconstruire ce qu'on croyait être solide et stable. C'est enfin la capacité à rendre manipulable une représentation scolaire très en lien avec les problématiques affectives comme l'explique le concept de *rapport au savoir*.

Or, la littérature de jeunesse, par son pouvoir suggestif, poétique et sans jamais apporter de réponse plaquée ni simpliste, présente cette particularité de prendre en considération cette angoisse en la symbolisant, en traitant de sujets sensibles qui, considérés seulement sous l'angle du réel, déprimerait l'enfant ou le laisseraient dans une toute puissance destructrice. De plus, puisqu'elles ne disent comment penser ni comment faire, les œuvres pour la jeunesse proposent de multiples interprétations et incitent à engager une réflexion. De ce vide entre la portée universelle et individuelle de l'œuvre peut naître le questionnement philosophique, questionnement qui permet de transcender les deux portées tout en les donnant à voir sous un autre jour. Dans cette visée, nous avons pu remarquer lors des ateliers à visée philosophique que nous avons animés qu'elles contiennent intrinsèquement une différenciation de deux sortes : une différenciation affective, d'une part, puisqu'un enfant qui serait mis en danger psychologiquement par la reconnaissance d'un caractère morbide provoqué par un élément de l'histoire n'y est nullement contraint, et différenciation intellectuelle, d'autre part, puisque toute parole est prise en compte par la communauté de recherche sans obligation, par exemple, d'utiliser des phrases interrogatives parce que la leçon du jour porterait sur ces types de phrases. Continuons à partir de cet exemple de l'interrogation car pourtant, les phrases interrogatives apparaissent durant les ateliers et cette

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde.* Op. cit. p. 139



compétence se travaille à différents niveaux, les moins à l'aise profitant de l'expertise des autres. Ce n'est qu'un exemple mais les situations de ce type sont nombreuses. On comprend évidemment qu'aborder la leçon des types de phrases parce que l'enseignant l'a décidé ainsi en début d'année ou l'aborder parce qu'elle représente un besoin, une nécessité à un moment donné qui fait sens pour les élèves ne relève pas de la même démarche ni de la même ambition pour l'école.

C'est d'ailleurs là que le rôle du maître est à (re)définir. Il n'est plus seulement un maître magistral qui détiendrait le savoir et le déverserait sur ces jeunes élèves. Au contraire, dans cette optique, il est un médiateur entre le savoir – peu importe sa nature –, les élèves et les enfants. Il fait partie de la communauté de recherche, s'assure du respect des règles, a des critères d'exigences et des objectifs. Il accepte de donner droit de cité à l'imaginaire de l'enfant, cela ne signifiant aucunement l'acceptation laxiste de tout et n'importe quoi. Néanmoins, nous avons remarqué durant les séances menées qu'il fallait savoir rester souple : en effet, parfois, les objectifs définis *a priori* n'ont pu être tenus car les élèves ont donné une autre tournure à l'atelier. Reconnaître cela peut décontenancer au début puisque cela donne l'impression d'une perte de contrôle mais, finalement, faire preuve d'adaptation ajoute de la richesse aux concepts amenés et surtout à la manière de les amener. D'un point de vue plus global et considérée sous cet angle, c'est la notion de programmation annuelle qu'il s'agit de repenser. En effet, les inspecteurs de l'Education nationale demandent aux professeurs des écoles divers documents lors de leurs inspections. Parmi eux figurent les programmations annuelles sur lesquelles le maître prévoit d'aborder telle ou telle notion à tel ou tel moment de l'année. Ce qui est sous-jacent à ce type de demande, c'est l'obligation de la part des maîtres d'aborder l'ensemble du programme. Cela soulève plusieurs problèmes : tout d'abord, il semble qu'il faille favoriser la quantité à la qualité. Cela signifierait également qu'il faille refuser aux élèves l'apport de la construction d'une phrase interrogative même s'ils en éprouvent le besoin pour surmonter une difficulté sous prétexte que cette notion est prévue pour la période suivante et que l'aborder maintenant mettrait le groupe en retard pour ce qui est prévu. Enfin, l'autre pôle de cette idée est que les notions sont apportées de manière dénaturée et coupées de l'envie, du désir d'apprendre, notion chère à la psychanalyse. Nous sommes bien dans école qui vise l'accumulation de compétences et non pas une école du sens.

Concernant la méthodologie de notre recherche-action, quelques remarques doivent être énoncées. La question de l'évaluation doit continuer à nous interroger. En effet, nous pensons

qu'il serait tout à fait fructueux d'utiliser d'autres modalités pour éprouver la problématique qui est la nôtre. Peut-être pourrions-nous imaginer, en plus du dispositif décrit, de faire passer des entretiens individuels aux enfants et en début d'année. Ces entretiens porteraient sur l'école en général, les matières qu'ils aiment, celles qu'ils n'aiment pas, sur le pourquoi de ces goûts, sur les activités à la maison, en dehors de l'école... En plus de ces entretiens, il pourrait être intéressant de concevoir une grille d'observation selon différents critères : le comportement dans la classe, le travail scolaire... Ensuite, tout au long de l'année, des ateliers à visée philosophique seraient proposés à partir d'œuvres minutieusement choisies. A la fin de l'année, les grilles et les entretiens seraient repris afin de pouvoir analyser les changements entre le début et la fin de l'année. Si l'on voulait être encore plus rigoureux et seulement dans une visée de recherche, nous diviserions la classe en deux groupes, l'un participant aux ateliers, l'autre non. Il serait alors possible de comparer les observations des deux groupes témoin et expérimental.

Une autre question concernant cette fois le choix des œuvres a émergé : en effet, notre expérience de professeur des écoles nous a donné l'intuition que des profils de classes existaient. Ainsi, certains groupes, sans que l'on puisse réellement l'expliquer, fonctionnent, d'autres non. Plus précisément, certaines classes se trouvent angoissées par la réussite, d'autres par les règles, d'autres encore par la relation aux autres... De ces profils naissent des situations parfois pénibles. Serait-il possible que nous nous penchions sur cette question afin de lui donner ou non une consistance ? Si effectivement cette intuition se révélait exacte, alors il serait possible d'imaginer un outil permettant de dresser le profil d'une classe et, par conséquent, de choisir des œuvres de façon plus pertinente. C'est toute la question de l'entité groupale qui est soulevée.

Enfin, à propos du savoir en général et dans la visée de Lévine et Dévelay, nous proposons que soit écrit un ouvrage dans lequel chaque compétence visée par les programmes soit replacée dans sa lignée anthropologique. Imaginons par exemple un article issu de cet ouvrage dans lequel l'émergence de la nécessité pour les êtres humains de découvrir la notion d'heure au cours de leur histoire nous serait expliquée. Seraient ainsi mises en évidence les forces qui ont poussé les hommes à vouloir se repérer dans le temps, les techniques utilisées dans l'ordre chronologique (l'alternance du jour et de la nuit, le mouvement apparent du Soleil, de la Lune, l'alternance des saisons...) Serait ensuite expliquée la découverte de l'heure (de façon experte pour les enseignants et adaptée pour les élèves) et, finalement, la

nécessité d'apprendre à lire l'heure pour bénéficier, comme les ancêtres qui l'ont découvert, des bénéfiques, silencieux (bien que d'une importance cruciale) aujourd'hui mais révolutionnaires à l'époque, d'une telle mesure. Un tel ouvrage relèverait donc plus du documentaire et aborderait de façon transversale la question de l'*anthropologie des savoirs scolaires* en visant le sens et la *saveur* du savoir. Des émotions pourraient également émerger de ce genre d'explications dans le sens où, se sentant inscrits dans la lignée des êtres humains qui les ont précédés, les élèves pourraient s'identifier à ces hommes qui ont réussi à sublimer leur impuissance pour résoudre des problèmes majeurs auxquels ils ont dû faire face. Dans cette optique, nous pensons que pour des enfants de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), il serait judicieux de proposer des activités quotidiennes d'écoute d'émissions radiophoniques comme *La tête au carré* sur France Inter qui s'attarde à dresser un portrait de la recherche actuelle notamment dans le domaine scientifique.

Alors laissons-nous imaginer l'école de demain en faisant suite à ce travail. Pourquoi ne pas envisager comme point de départ ce qui est effectivement un point de départ : notre humanité ? A l'heure où l'éducation par le numérique est cachée par l'éducation au numérique, nous prôtons un retour aux humanités, à la culture, authentique qui ne vole nullement les enfants. Faisons avec ce que l'enfant est et non pas avec ce que notre enfant idéal paraît être. Nous pourrions alors partir des préoccupations intimes des enfants tout en prenant en considération ses caractéristiques, ses tendances à ne pas se décentrer, à la toute-puissance, ses angoisses existentielles et relationnelles. Puis, nous aurions un outil de taille : la littérature de jeunesse.

A la croisée des chemins de l'intime et de l'universel, cette dernière représenterait un passage pour l'enfant qu'il s'agit d'initier à l'autonomie dans tous les sens du terme. Passage multiple : un passage durant lequel la prise en compte de la portée philosophique intrinsèque entraîne avec elle une libération jubilatoire, une jouissance de l'inattendu et du non su, une envie insatiable de comprendre et de savoir. Un passage plus formel où le langage écrit et oral doivent se perfectionner pour interroger les œuvres de plus en plus subtilement, entraînant cette fois tout ce qui touche à la grammaire phrastique ou textuelle, la conjugaison, l'orthographe... Il est évident que reconnaître un évènement relaté au passé est d'une aide précieuse dans *Cet été-là*<sup>1</sup> pour saisir le *feedback* totalement lié à la problématique de l'œuvre.

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

C'est donc la motivation de comprendre une situation relevant d'un mystère humain qui donne envie d'apprendre et de comprendre la structure d'une phrase qui va nous y aider. Ainsi, la forme et le fond sont liés et s'enrichissent mutuellement.

Notre école serait aussi ouverte aux autres professionnels qui prennent en charge nos élèves. Elle serait un lieu d'échanges de ce que l'enfant aurait amené dans divers contextes : objets, paroles, émotions... L'enfant comprendrait qu'il est un élève écouté dans ces deux rôles et conscient du fait que le *costume* de l'un influence le *costume* de l'autre. Dans notre école toujours, le maître choisirait des œuvres qui tissent de multiples ramifications dans l'imaginaire considéré comme étant valable et nécessaire au même titre que le raisonnement logique pur. Il comprendrait qu'il a, indirectement, cette possibilité d'envelopper d'un manteau douillet d'imaginaire la réalité pour la rendre acceptable et vivable. Il se formerait ainsi aux sciences humaines pour tenter d'approcher la nature des rencontres qu'il proposerait. En accord avec Bachelard qui disait « Qui ne continue pas d'apprendre est indigne d'enseigner<sup>1</sup> », il poursuivrait inlassablement sa formation aidé par une institution qui comprendrait l'enjeu de cette remise en question permanente. Le maître serait un chef d'orchestre qui permettrait des rencontres : entre élèves, semblables et différents à la fois ; entre élèves et littérature de jeunesse, se questionnant et s'écoutant parallèlement ; entre élèves et monde extérieur dans un mouvement d'adaptation et d'influence réciproque et respectueux. Enfin, dans notre école, la notion de cycles serait effective de manière intelligente ; les élèves auraient accès à la genèse des notions qui leur sont enseignées ainsi qu'à leur évolution. Les maîtres travailleraient de concert et considéreraient le mot *repères* dans les *repères pour la progressivité des apprentissages* issus des programmes comme étant crucial.

En bref, nous dirions que l'enfant doit être au centre de son éducation : on n'amène pas l'enfant à réfléchir simplement parce qu'il se pose des questions. Au contraire, il se pose des questions parce qu'on sollicite sa capacité à réfléchir, ce que la littérature de jeunesse fait de mieux.

Terminons notre propos avec Philippe Meirieu qui nous enjoint, nous professionnels de l'éducation à voir « ce que beaucoup considèrent comme une crise insupportable de

---

<sup>1</sup> Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. (1<sup>ère</sup> éd. 1934). Paris : Vrin. P. 275

l'éducation en une chance inespérée pour la démocratie.»<sup>1</sup> Pour cela, il ne faut aucunement lésiner sur le développement de l'enfant citoyen car, comme le souligne à nouveau Meirieu, « en matière de citoyenneté, il ne peut y avoir, à la sortie de l'école obligatoire, des bons, des moyens et des faibles ! Ce serait un déni de démocratie. »<sup>2</sup> Le monde de demain se prépare aujourd'hui et l'horizon ne s'éclaircira qu'à condition qu'un tremplin vers l'altérité soit amené dans chaque classe ; une altérité synonyme de rencontres variées avec d'autres humains qui partagent le même espace-temps mais également une altérité contenue dans le savoir lequel émane des débuts de l'humanité reliant ainsi chacun à sa nature profonde. Finalement, savoir c'est créer mais c'est aussi se rappeler.

---

<sup>1</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 14

<sup>2</sup> Meirieu, P. *Comment aider nos enfants à réussir. A l'école, dans leur vie, pour le monde. Op. cit.* p. 137

# **Annexes**

## ANNEXES 1

### ***Retranscriptions des séances d'ateliers à visée philosophique avec annotations :***

Chaque séance a été retranscrite par écrit. Parfois, il a été nécessaire de commenter les interventions des élèves afin par exemple, de les replacer dans un contexte signifiant. Ces remarques sont de couleur violette. De plus, chaque intervention est suivie d'une caractérisation en fonction de sa nature. Elles apparaissent en rouge lorsqu'il s'agit des interventions émanant des élèves, en vert pour celles du maître.

Rappel du code :

- E : renvoie à l'érotisme du texte ou des illustrations
- D : interventions descriptives
- F ↔ R : allers-retours entre la fiction et la réalité
- I ↔ P : Allers-retours entre débat interprétatif et réflexion philosophique
- ID : identifications aux personnages
- Débat : renvoie à l'apparition d'un débat dans la classe
- Enr : caractérise une intervention enrichie grâce au propos d'un(e) autre élève
- C : caractérise une intervention conceptuelle

Les retranscriptions suivantes correspondent à l'ordre dans lequel nous avons présenté les œuvres aux élèves.

#### **L'arbre sans fin<sup>1</sup> de Claude Ponti :**

1 E : Nous parlons de *L'arbre sans fin*. Est-ce que déjà, d'après vous, ça existe des choses sans fin ? On en a déjà parlé un peu. Foued.

2 Foued : comme une droite. C

3 E : Une droite en géométrie, c'est ce qu'on a dit. Quoi d'autre ? On connaît d'autres choses sans fin ?

---

<sup>1</sup> Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

4 Emy : euh... la lune ? E

5 E : La lune ? Non la lune se termine enfin, elle est pas sans fin. Toi tu voulais parler du mouvement de la Terre. Quand la Terre tourne, c'est sans fin parce que tout le temps le jour et la nuit se succèdent, c'est ça ? C'est vrai.

6 Jade : les nombres c'est sans fin. C

7 E : exactement, les nombres, c'est sans fin. On peut compter à l'infini. Il y aura toujours un suivant d'un nombre donné. D'accord ?

Hipollène au début, elle croit que son arbre est sans fin. Est-ce que c'est vrai ?

8 Rédoine : Non

9 E : et pourtant, au début, vous me parliez de l'alternance jour/nuit/jour/nuit... Un arbre, ça fait un peu pareil non ?

10 Classe : bah oui.

11 E : Alors, c'est pas le jour et la nuit mais pourquoi on peut dire qu'un arbre change au fil du temps, puis revient comme il était etc ?

12 Emy : par exemple, au printemps, comme là, chez ma mamie chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs, les fruits repoussent.  $F \leftrightarrow R + C$

13 E : Les fleurs d'abord, les fruits ensuite. Puis que va-t-il se passer en automne prochain ?

14 Emy : Tout va s'enlever. Puis ça va recommencer, ça va recommencer... C

15 E : Les feuilles vont tomber. Il n'y aura plus de fruits. L'hiver, il n'y aura absolument plus rien. Les branches resteront sans feuilles. Alors, ça dépend des arbres, il y a des arbres qui persistent même l'hiver mais les arbres avec des feuilles... Et puis ensuite, on recommencera, le printemps d'après ça repoussera. Et puis les fleurs réapparaîtront, puis les fruits etc. Donc on peut dire que pour les arbres aussi, il y a quelque chose d'infini, c'est sans fin. C

*Les élèves commencent par évoquer des faits réels et scientifiques pour aborder la question de l'infini : Le mouvement des planètes, les saisons, les nombres.*

16 Foued : Pâques c'est sans fin aussi.  $F \leftrightarrow R$

17 E : Les années sont sans fin aussi, tu veux dire ? Oui, c'est vrai, tous les ans, on retrouve certaines dates comme Noël, on retrouve certaines dates comme Pâques. C

18 Anonyme : l'anniversaire.

*Par ces remarques, les élèves évoquent cette fois-ci un infini culturel qui dépasse l'individu.*

19 E : Ah oui alors l'anniversaire c'est vrai mais la grand-mère d'Hipollène qui est morte par exemple qui est morte. Elle ne peut plus fêter son anniversaire.

20 Gwendal : nous on peut être mort nous aussi donc ça s'arrête. C



21 E : Donc c'est pas infini en fait, c'est pas sans fin. Alors moi j'ai une question : pourquoi l'arbre pleure-t-il après la chasse aux glousses justement ?

22 Gwendal : parce que la mamie elle est morte. D

23 Jade : et aussi parce que ça venait de sa famille. I↔P

24 E : ça venait de la famille d'Hipollène, c'est ça ? Alors, Hipollène est très triste, c'est pour ça qu'elle se transforme en ... quoi après ?

25 Lola : en larme D

26 E : elle se transforme en larme et tombe où ?

27 Gwendal : dans les racines. D

28 E : elle rencontre qui Kamila après ? Comment s'appelle ce monstre ?

29 Kamila : ...

30 Théo : Ortic D

31 E : Le monstre dévoreur d'enfants perdus. Hipollène a tellement peur qu'elle se transforme en ...

Après sa chute, elle atterrit au niveau des racines de l'arbre. Elle a tellement peur qu'elle se transforme en pierre. Qu'est-ce qui la réveille ?

32 Foued : la musique de toutes ses grands-mères mortes. D

33 E : Mais aussi de sa maman. De toutes ses ancêtres. Des femmes de sa famille : sa maman, sa mamie, son arrière-grand-mère, son arrière-arrière-grand-mère. Et elles ont toutes quelque chose...

34 Gwendal : sa maman, elle est pas morte. D

35 E : non, sa maman elle est pas morte. Elles ont toutes quelque chose et Hipollène elle ne l'a pas encore, c'est quoi ?

36 Lola, Foued : Le nom/le prénom D

37 E : le nom. Elle s'appelle Hipollène mais on saura après que c'est Hipollène-la-Découvreuse mais à ce moment de l'histoire, on ne le sait pas. Après qu'est-ce qu'elle fait. Est-ce que ça ne vous rappelle pas quelque chose ça ? Qu'on a tous un papa, une maman. Nos papas et nos mamans ont eux aussi un papa et une maman. Ces personnes-là ont-elles aussi un papa et une maman et puis encore, et puis encore, et puis encore...

38 Gwendal : ça s'arrête pas... D

39 E : Alors ça veut dire que ça pourrait être...

40 Gwendal : ça pourrait être à l'infini. C

*La question de l'infini générationnel est évoquée.*

41 E : Nous, on vient de personnes d'il y a très longtemps. D'une famille qui a ses racines justement, comme un arbre, depuis très longtemps. Ça s'arrête pas ; on ne sait pas vraiment. Peut-être qu'à un moment donné dans l'histoire de l'humanité, ce qu'on pense savoir, c'est que les premiers hommes sont apparus à partir d'une lignée de cousins de singes, d'accord ? Ça veut dire qu'il y aurait un début quand même. Ça ne serait pas infini ; nous les êtres humains n'existons pas depuis le tout début de l'existence de la Terre C

42 Emy : Quand on devient adulte et qu'on fête ses anniversaires, on peut rétrécir... ?

43 E : On peut rétrécir ? On peut se tasser ?

On a dit que les générations, on ne sait pas trop quand ça commence, ça peut être un peu infini, la famille. Mais est-ce que tous les membres de la famille sont pareils ?

44 Léo : Non, parce qu'il y a un petit peu de la maman et un petit peu du papa. C

*C'est sans surprise l'aspect purement physique de la question qui est évoqué.*

45 E : D'accord, ça veut dire que toi tu n'es pas exactement pareil que ta maman et ta maman n'est pas exactement pareille que sa maman etc. C'est pour... regardez dans le livre, elles ont toutes un nom différent ces mamies-là, ces ancêtres ; la maman s'appelle « *Faîtencime-la-dénombrée-d'étoiles* », sa mamie, elle s'appelait « *Orée-d'Otone-la Tisseuse-de-contes* », son arrière-grand-mère s'appelait « *Graine-doubli-la-dormorante* », la grand-mère encore au-dessus s'appelait « *Séquoi-Yaparla-la-questionnante* ». Il y avait « *Pessiolle-dussoir-la-vagabonde* » etc.

Et elle le problème, c'est qu'elle n'a pas de nom.

46 Mathis : Elle n'a pas de surnom. D

47 E : Alors, on pourrait dire « de surnom », tu as raison.

Est-ce que, justement, comme nous ne sommes pas exactement pareils que nos ancêtres,

48 Emy : moi je suis pareille que ma maman. J'ai les mêmes cheveux. F↔R

49 E : Est-ce qu'on est pareils que nos parents, c'est ça la question ?

50 Classe : Oui

51 E : exactement pareils ?

52 Jade : si, j'ai la même figure que mon papa. F↔R

53 E : Non, je suis sûr que non. Tu lui ressembles peut-être mais tu n'es pas exactement pareille que lui.

54 Jade : j'ai les mêmes yeux. F↔R

55 E : D'accord les yeux mais pas exactement pareille.

56 Lilia : Des fois, on peut être jumelles et des fois il y a des gens qui disent que je ressemble à ma maman. F↔R

57 E : Oui, que tu lui ressembles mais tu n'es pas exactement comme elle.

Alors, là vous me parlez du corps, on parle des portraits justement.

*Il est ici difficile de mettre au jour la notion de différence entre les individus et de progrès générationnels. Pour expliquer cela, nous pourrions dire que les enfants de cet âge en sont encore à la phase d'imitation et d'identification forte aux parents. Il est alors difficile de s'en défaire pour le moment.*

58 Shaëlys : si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête.  
C

*Question existentielle.*

59 E : La famille s'arrête c'est ça ?

60 Shaëlys : Oui

61 E : Alors ça peut arriver.

62 Shaëlys : si tous ceux de sa famille sont morts et qu'elle commence, elle est toute seule. C

63 E : Il y a des noms de famille qui peuvent s'éteindre. Il n'y a plus personne C

64 Shaëlys : ma tata, elle a pas d'enfants. F↔R

65 E : Ça peut arriver qu'il n'y ait pas d'enfants et que le nom de famille se perde. C

66 Chaïma : et quand on est né et que nos parents ils sont morts ? *La réponse Q n'est notée qu'une seule fois, voir au-dessous)*

67 E : Oui et alors ?

68 Chaïma : on naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer. Comment on fait ? Q

69 E : Il y aura toujours quelqu'un, en tous cas dans notre pays, des endroits où on s'occupe des bébés. Alors, c'est rare ça ; c'est très rare heureusement. G/P

70 Emy : ou alors à la crèche.

71 E : C'est pas la crèche. Il y a des endroits pour s'occuper des enfants qui peuvent être malheureusement sans parents, orphelins on dit. Ça arrive.

72 Sarah : Eh ben moi j'ai le nom de famille de maman et papa. F↔R

73 E : D'habitude, on prend le nom de famille de qui ?

74 Mathis : de son papa C

75 E : Maintenant, on peut prendre les deux mais on a toujours le nom de famille de son papa normalement.

[Débat sur le nom de famille]

Est-ce que quelque chose qui est vivant peut être sans fin ? Est-ce qu'il existe des choses sans fin Foued.

76 Foued : oui

77 E : oui, on l'a dit. Mais du vivant ? Est-ce que quelque chose de vivant est sans fin ?

78 Lola : Non

79 E : Non, qui pense que non ?

Est-ce qu'on va vivre éternellement par exemple nous qui sommes vivants ?

80 Gwendal : oui E

81 Classe : non

82 Gwendal : quand on va vivre, après on va arrêter. C

83 E : Donc on ne va pas vivre éternellement. Un moment, on va s'arrêter de vivre.

[rappel des règles]

84 E : donc Gwendal nous dit qu'à un moment ce qui est vivant meurt. On va mourir mais dans longtemps hein ? Ça s'arrêtera. Oui mais, est-ce que quelque chose qui meurt s'oublie complètement ? C

85 Chaïma : non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais. F↔R

86 E : Elle continue à vivre où même si elle est morte ?

87 Chaïma : dans ma tête ; C

88 E : Et oui, dans tes souvenirs. C

La vie de quelqu'un qu'on aime peut se terminer par contre elle peut continuer à vivre dans nos souvenirs et notre cœur. On peut s'en rappeler. C

Qu'est-ce qui fait aussi qu'une personne peut rester vivante même si elle n'est plus là ? Vivante entre guillemets. Elle n'est plus vivante, elle n'est plus là mais regardez Hipollène justement quand elle rencontre sur la plus vieille racine de l'arbre, le nom de toutes ses grands-mères, c'est justement...

Le nom de famille. Le nom de famille il continue. Vous avez le nom de famille de personnes qui sont mortes. Le nom de famille s'est passé de générations en générations. Ça veut dire qu'il y a des choses qui durent dans le temps, très longtemps : la famille, le nom. C

89 Lenny : Le prénom E

90 E : le prénom pas vraiment même si quelquefois on donne le prénom de personnes mortes. Et aussi on n'est pas exactement pareils que nos parents, nos grands-parents donc il y a des

choses qui sont pareilles, qui se répètent et il y a des choses qui ne sont pas pareilles. C'est le progrès d'accord. On fait des choses que nos parents ne font pas ou le contraire. Nous sommes différents. On doit vivre notre propre vie. On doit avoir des projets. Hipollène elle a un projet, vous savez ce que c'est ? De découvrir parce qu'elle s'appelle *Hipollène-la-Découvreuse* ». C

Est-ce que c'est bien d'avoir des projets dans la vie d'après vous ? C'est ça ma nouvelle question.

91 Sarah : par exemple, on peut faire un voyage F↔R

92 E : Un voyage par exemple, rencontrer d'autres personnes, voir d'autres parties du monde

93 Shaëlys : on peut fêter son anniversaire ; On peut être morts et on peut être dans je sais plus comment ça s'appelle là où on peut mettre des fleurs. E (*réponse hors cadre*)

94 E : On parle du projet là. Pour vivre, qu'est-ce qu'on peut avoir envie de faire qui est différent de nos parents, pas faire exactement comme eux, vous savez on a déjà vu ça.

95 Chaïma : par exemple, on pourrait avoir envie d'être coiffeuse. F↔R

96 E : Oui, avoir envie de faire un métier, de servir aux autres, d'apprendre à faire un métier

97 E : Vous, vous êtes les jeunes, vous allez devenir les adultes de demain. Qu'est-ce que vous aimeriez changer dans le monde ? Vous aimeriez changer quoi ? Il y a des choses que les adultes d'aujourd'hui ne font pas bien ? Qu'est-ce que vous voudriez inventer, qu'est-ce que vous voudriez changer vous ? Parce que c'est à vous de le faire, ce sera à vous...

98 Foued : De plus jamais mourir... E

99 E : Tu crois que ce serait drôle de vivre sans fin, tout le temps ? Imagine-toi : tu ne vas jamais mourir. P

100 Léo : ah ben c'est bien ça, tu restes tout seul. E

101 E : Oui mais essayez de vous imaginer. Vous vous diriez tout le temps « Oh ! j'ai le temps. J'ai le temps d'apprendre à lire » et puis on le fait jamais. « j'ai le temps de trouver un métier » et puis on le fait jamais.

Et puis on s'ennuierait sûrement aussi au bout d'un moment. A 300 ans, vous croyez que ce serait drôle de rester vivant jusque là ? P

Bon alors Foued en tout cas, il dit qu'on pourrait essayer de repousser un peu la mort. Et c'est ce que font les médecins et la médecine : quand ils trouvent de nouveaux médicaments, ils nous permettent de vivre plus vieux. Il y a très longtemps, on ne vivait pas très vieux. A 40 ans, on pouvait mourir très vite. Alors que maintenant on peut vivre jusque, la moyenne d'âge

est aux alentours de 74 ou 75 ans je crois. Donc vous voyez, la médecine trouve de nouveaux médicaments pour pouvoir nous soigner. C

*Intervention rentrant dans le cadre d'une anthropologie des savoirs scolaires : Foued partage un désir que l'humanité a toujours eu : repousser la mort.*

Sarah : eh ben moi, j'avais une tante, elle allait avoir 101 ans. F↔R

102 E : qu'est-ce que vous aimeriez changer dans le monde ?

103 Emy : moi, j'aimerais bien changer ma coiffure. F↔R

104 E : Oh, c'est tout, autre chose.

105 Lenny : de fumer F↔R

106 E : Que plus personne ne fume c'est ça ? Trouver une manière pour que tous les gens qui fument arrêtent de fumer...

Et la guerre, vous voudriez pas arrêter la guerre ? Faire en sorte que les gens puissent se parler même s'ils ne sont pas d'accord, ça ne pourrait pas être bien ça ?

107 Gwendal : Si mais ce que j'aimerais bien c'est que mon frère il soit un bébé parce que il arrête pas de me taper. F↔R

108 E : oui, mais ça, ça ne nous va pas.

109 Chaïma : moi j'aime bien que les gens qui arrêtent pas de se bagarrer arrêtent de se bagarrer parce que après nous on a mal et on se fait mal. F↔R

110 E : Arrêter qu'il y ait des bagarres, et la guerre et que les gens puissent se parler.

**Quand je ne serai plus là<sup>1</sup> d'Anette Bley :**

1 E : Comment s'appellent les deux personnages ?

2 Lola : Lisa D

3 E : Et le Monsieur, on ne sait pas si c'est son grand-père. Il s'appelle...

4 Classe : Auguste D

5 E : Et qu'est-ce qu'ils font au début de l'histoire et ils le font souvent après ?

6 Emy : au début, ils se parlent. Après, ils jouent ensemble. D

7 E : que préfèrent-ils faire ?

8 Chaïma : compter D

9 E : Exactement, ils aiment compter, ils comptent toujours, très souvent.

10 Chaïma : Ils aiment aussi regarder les étoiles dans le ciel quand il y en a qui apparaissent dans le ciel. J'aimais bien moi quand...c'était la première fois que quand elle a réussi à toucher le bison d'or D puis E

11 E : Le bison de fer. Alors justement, Lisa qu'est-ce qu'elle a envie d'apprendre à faire et qu'elle parvient à faire à un moment donné ?

12 Gwendal : elle veut réussir à la prendre. D

13 E : A le prendre ? Alors, est-ce que c'est un vrai bison déjà ?

14 Gwendal : non c'est un faux D

15 E : Oui, il a sûrement été fabriqué par Auguste. C'est une brouette avec donc les cornes ce sont les poignées de la brouette. Il l'a déguisée en quelque sorte. Mais qu'est-ce qu'elle a envie d'apprendre à faire ?

16 Jade : c'est le viser. D

17 E : de le viser avec son lance-pierres, très bien. Et alors Auguste et elle justement, vous m'avez dit qu'ils aimaient compter. Et Chaïma nous parlait des étoiles dans le ciel. Lisa, à un moment, comprend quelque chose. Qu'est-ce qu'elle a compris ?

18 Foued : que son grand-père s'était trompé ? E

19 E : Non, je ne pense pas que ce soit ça, regardez, je vous montre ; elle comprend quoi Lisa ?

---

<sup>1</sup> Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette

- 20 Foued : elle voit les étoiles apparaître. D
- 21 E : Et elle demande quoi à Auguste ?
- 22 Foued : combien il y a d'étoiles. D
- 23 E : Oui et il lui répond quoi ?
- 24 Lenny : Mille D
- 25 E : et après il dit peut-être plus. Qu'est-ce qu'il y a après mille ?
- 26 Shaëlys : mille un, mille deux, mille trois, mille quatre... D
- 27 E : Et là, qu'est-ce qu'elle dit ?
- 28 Jade : les chiffres ne s'arrêtent jamais D
- 29 E : Elle comprend elle que les chiffres ne s'arrêtent jamais. Hipollène, elle, elle doit comprendre que son arbre n'est pas infini, qu'il y en d'autres et Lisa, elle, au contraire, elle a compris que les chiffres ne s'arrêtent jamais. Et le problème... c'est drôle, ils nous parlent de quelque chose qui est infini mais qu'est-ce qui se passe après pour Auguste ?
- 30 Gwendal : il est mort, il devient tout blanc, après on l'enterre et après il va au ciel... I↔P
- 31 E : Est-ce que ça veut dire que la vie d'Auguste était infinie comme les chiffres ?
- 32 Classe : non
- 33 E : Non, elle n'était pas infinie, la vie s'arrête, c'est pas comme les chiffres. C
- On a dit qu'elle arrivait à toucher le bison de fer... J'ai une autre question : Auguste, à un moment donné, il lui a expliqué ce que faisaient les indiens quand quelqu'un mourait dans leur tribu ; qu'est-ce qu'ils faisaient ?
- 34 Solana : après ceux qui sont morts, ils les mettent dans l'arbre. D
- 35 E : Ils les mettent tout en haut de l'arbre ; Pour quoi faire ?
- 36 Solana : parce qu'ils pensent que les oiseaux vont emmener le petit truc en haut... I↔P
- 37 E : leur âme en quelque sorte dans le ciel oui. Ça, c'est ce que les indiens pensent. Mais Auguste lui il dit... parce que Lisa s'inquiète elle dit « *mais Auguste, quand tu seras mort, il faudra que je t'amène tout en haut de l'arbre ?* »
- 38 Classe : Non
- 39 E : Il dit « *Non, je suis pas un indien, je suis un jardinier* ». Et qu'est-ce qu'il aimerait après sa mort ?
- 40 Chaïma : il aimerait voir des fleurs... I↔P
- 41 E : Non, c'est pas ça
- 42 Gwendal : il voudra sentir les fleurs. I↔P
- 43 E : Mais non, il ne pourra plus, il ne sera plus là. Il veut être enterré où ?



44 Jade : Dans la terre D

45 E : dans la terre, dans son jardin. Il dit « *ah j'aimerais bien qu'on m'enterre dans mon jardin et peut-être que si tu fais pousser des graines, peut-être que si tu plantes des graines, des fleurs pousseront à l'endroit où je suis enterré.* » Bon alors, finalement, un moment un peu triste : Auguste meurt, il est pâle comme Gwendal l'a dit. Pourquoi Lisa est-elle triste ?

46 Emy : Parce qu'il est mort et qu'il vient de sa famille et puis c'est son papi. I↔P

47 E : Qu'est-ce qui est triste ?

48 Emy : c'est que il lui manque. I↔P

49 E : Est-ce qu'elle va le revoir en vrai ?

50 Théo : Non

51 E : c'est ça qui est triste quand quelqu'un meurt évidemment ; c'est qu'on avait l'habitude de vivre à côté de lui ou d'elle, et tout à coup, il n'est plus là ou elle n'est plus là. Alors que fait Marie pour la réconforter. Lisa est triste et se demande pourquoi Auguste l'a laissée toute seule, personne ne me comprend. Vous avez vu à l'enterrement, elle est joyeuse, elle crie, elle chante alors que c'est un enterrement et qu'un enterrement, c'est plutôt un peu sérieux, un peu triste. Elle dit « *personne ne me comprend ; Auguste aurait aimé qu'on fasse la fête.* » parce que Auguste il aimait rire, il aimait compter, il aimait faire des blagues alors Lisa dit qu'à son enterrement, il faut que ce soit joyeux même s'il est mort. Mais les autres gens sont tout sérieux, ils sont tristes parce qu'ils se recueillent ; ils sont en deuil. Mais elle elle dit « *pourquoi il m'a laissée toute seule, plus personne ne me comprend, il n'y avait que lui* » et Marie, elle lui propose de faire quoi ?

52 Chaïma : d'imaginer un gâteau. Elle dit « *t'as un gros gâteau* » D

53 E : Est-ce qu'elle y arrive à imaginer ce gros gâteau ?

54 Classe : oui

55 Chaïma : elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa. Si elle peut imaginer le gâteau, elle peut imaginer le grand-père. I↔P

56 E : Lui il voudrait reposer dans la terre. On parlera d'après la mort bientôt. Je suis sûr que vous avez plein d'idées là-dessus, des choses que vous avez entendues. Déjà, on en connaît quelques unes. Si je vous pose la question... Donc à la fin, elle arrive à imaginer le gâteau et Auguste, Lisa quand elle ferme les yeux et qu'est-ce qu'elle comprend ? Elle dit « *Ah j'ai compris, Auguste c'est comme les...* »

57 Solana : comme les chiffres D

58 E : Comme les chiffres, comme les nombres, il peut toujours vivre à l'intérieur de nous parce qu'on a le souvenir de la personne

59 Emy : quand mon chat est mort, je l'ai toujours en photo dans ma chambre et je pense à elle F↔R

60 E : Quand quelqu'un meurt, ou un chien ou un animal, qu'est-ce qu'on peut faire ?

61 Emy : on peut penser à lui C

62 Léo : moi un jour ma mère un jour elle est venue me chercher et j'ai un chat qui était mort F↔R

63 E : ça t'a ému, tu étais triste.

64 Léo : oui

65 E : et après comment tu as réussi à ...

66 Léo : mon père il l'a enterré dans la terre. Aussi il a mis son prénom et il a mis un cœur. F↔R

67 E : donc ça c'est intéressant ça veut dire quand quelqu'un meurt, un humain souvent, on a un rituel, c'est-à-dire qu'on l'enterre, on met le nom, ça permet de prendre conscience qu'on le reverra pas mais de pouvoir l'imaginer C

68 Mathis : moi, j'ai une photo

69 Sarah : moi j'ai plusieurs poissons qui étaient morts et à chaque fois, mes parents ils m'en rachetaient d'autres. F↔R

70 E : Est-ce qu'on peut faire ça avec les êtres humains ?

71 Classe : non

72 E : on peut pas les acheter.

73 Emy : moi, ma tata elle avait un chat ; un jour, elle en avait cinq qui étaient morts. Maintenant il lui en reste que deux. F↔R

74 Gwendal : moi mon chat il a fait un bébé. On lui a pas donné de nom car il est tout de suite mort F↔R

75 E : Mort-né

76 Gwendal : j'ai été triste et on n'a même pas pu le prendre en photo. Je sais où il est enterré comme le cochon d'inde de mon frère. F↔R

*Gwendal précise la nécessité culturelle du rituel face à la mort : il aurait aimé le prendre en photo et lui donner un prénom et ça le rend triste de ne pas l'avoir fait. Cela indique la nécessité de ne pas omettre de prendre le temps de faire face à la mort.*

77 Shaëlys : le chat de ma mamie. Il allait me mordre. Non un chien.

78 E : On récapitule. Si je vous pose la question : c'est quoi la mort ? Quand quelqu'un meurt, ou un animal ?

79 Lilia : C'est quand on est triste. C

80 E : Est-ce qu'on continue à voir la personne, le chien ou le chat ?

81 Lenny : quand on ne revoit plus C

82 E : Pourquoi c'est triste quand quelqu'un n'est plus là ?

83 Sarah : Quand quelqu'un meurt, on aimerait bien le voir. C

84 E : On aimerait bien continuer à la voir c'est ça ?

85 Sarah : oui

86 E : mais heureusement en quelque sorte même si c'est triste, est-ce que la personne qui n'est plus là arrête complètement d'exister ?

87 Manuela : oui

88 E : oui ? physiquement, on ne le reverra pas oui c'est vrai mais est-ce qu'il arrête complètement d'exister ?

89 Manuela : dans notre cœur et notre tête, il peut exister. C

90 E : grâce à notre mémoire, on peut se souvenir. Grâce à notre mémoire, on peut se souvenir des bons moments passés avec son animal ou... Comme Lisa, elle se souvient des bons moments passés avec Auguste.

**Boubou et grand-père<sup>1</sup> de Cyril Hahn :**

1 E : Donc, *Boubou et grand-père*. Emy pose une question : Est-ce que Jengi existe vraiment ? On lève la main. Oui, non, pas d'accord, d'accord, pourquoi ?

2 Rédoine : non

3 E : Pourquoi ?

4 Rédoine : il est pas vraiment sur la Terre, c'est une histoire. I↔P

5 E : Oui mais eux ils y croient vraiment. Eux, ils croient vraiment que Jengi vient chercher la personne morte, l'emmène dans la forêt des ancêtres. Alors, je suis d'accord avec toi : personne n'a vu Jengi, il n'existe pas, mais par contre... enfin, il n'existe pas... on ne l'a pas vu. Par contre, il existe dans l'esprit des Pygmées. Eux, ils croient que Jengi vient chercher le mort pour l'emmener dans la forêt des ancêtres.

6 Lola : C'est pas vrai. E

7 Foued : c'est un arbre alors il peut pas marcher. I↔P

8 Gwendal : je suis pas d'accord, dans une histoire on fait ce qu'on veut. Comme dans les BD. Débat

9 E : Oui mais Emy posait cette question : est-ce qu'il existe ? Alors pourquoi les Pygmées croient ça ? Pourquoi ont-ils inventé cette histoire ?

10 Lilia : je voulais poser une question. En fait on fait ce qu'on veut dans une histoire ; Ils inventent et après ça peut exister pour de vrai. On sera mort quand on sera plus vieux. I↔P

11 E : Et qu'est-ce qui peut exister pour de vrai tu crois toi ?

12 Lilia : des trucs méchants. Par exemple, un serpent. E

13 E : oui un serpent peut être vrai. Mais là on parle de jengi. Alors moi je vous pose une question : d'après vous, donc c'est dans les histoires vous m'avez dit, c'est inventé, c'est pas vrai. Mais pourquoi ils y croient alors ? Parce que pour eux, ils y croient.

14 Foued : Boubou, il l'a vu ; y a que lui qui le sait. D

15 E : Mais alors les autres ne l'ont jamais vu. Pourquoi ils y croient ?

16 Adan : c'est pour rigoler E

---

<sup>1</sup> Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman

17 E : Ah tu crois que c'est drôle ? Moi je pense que ce n'est pas drôle car on parle quand même de la mort.

18 Mathis : C'est rigolo quand on le voit. E

19 E : Bon peut-être. Ecoutez : mettez-vous à la place de Boubou. Vous êtes tristeS parce que vous venez de perdre votre papi, c'est très triste et là on vous explique que Jengi va l'emmener dans la forêt et qu'il va continuer à vivre longtemps. Est-ce que vous êtes contents, ça vous rassure ? Oui, non, pourquoi ?

20 Théo : oui

21 Emy : moi je dis non parce que, en vrai, si quelqu'un est mort de notre famille. Jengi emmène notre grand-père dans la forêt des ancêtres, on peut pas savoir s'il existe ou pas. I↔P

22 E : Eux, ils y croient qu'il existe.

23 Emy : non, moi je dis parce qu'on pourrait l'oublier quand on serait vieux Débat + I↔P

24 Foued : c'est pas rassurant parce qu'on le verrait plus en vrai. I↔P

25 Léo : ça les rassure parce qu'ils croient qu'il est encore en vie. I↔P

26 E : Oui, sûrement parce que ça évite de penser qu'il n'existe plus du tout.

27 Gwendal : ça existe pas parce que moi mon papi il était mort et il continue pas d'exister. F↔R

28 E : Ce qu'ils disent (que Jengi emmène les personnes mortes dans la forêt des ancêtres), est-ce qu'ils peuvent en être sûrs ?

29 Classe : Non

30 E : Non, ils ne l'ont jamais vu. C'est une croyance. Comme dit Léo, peut-être pour se rassurer même si, comme dit Foued, c'est pas très rassurant parce de toutes manières, on ne le voit plus donc c'est pas très rassurant. Mais bon... Est-ce que vous connaissez, vous, d'autres histoires qu'on vous aurait racontées sur ce qui se passe après la mort ? Est-ce qu'il n'y a qu'une seule solution ou est-ce qu'il y en a d'autres.

31 Chaïma : moi, dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir. F↔R puis C

32 E : Oui mais qu'est-ce qui se passe après la mort d'après toi ? D'après toi parce qu'on ne peut pas savoir puisqu'on est vivant.

Mais qu'est-ce qu'on entend autour de nous à propos de ça ?

33 Gwendal : aussi quand on est mort, l'autre il peut dire tiens prends ça pour te souvenir de moi C

34 E : Non il ne peut pas

35 Emy : après la mort on va au ciel

*Il est délicat et inapproprié d'émettre un jugement sur la nature des réponses qui vont suivre.*

*Nous regrouperons donc l'ensemble de ces réponses sous l'appellation « Débat »*

36 E : C'est vrai que c'est ce qu'on entend

37 Anonyme : c'est pour de faux Débat

38 E : on n'est pas en train de dire c'est pour de faux, c'est pas pour de faux parce qu'on a dit

39 Solana que de toutes façons, on peut pas savoir.

Le jour où on saura peut-être, c'est le jour où on sera mort mais on ne pourra pas revenir ici pour dire ce qui se passe.

On est en train de dire ce qu'on entend.

40 Léo : on va au cimetière. C (*On peut annoter cette réponse relevant du domaine sensible et vérifiable*)

41 E : oui, ça c'est réel, souvent on emmène le corps au cimetière.

42 Rédoine : après, y a le jugement. Dieu il choisit, si t'as fait une bonne vie, il t'amène au paradis, si t'as fait une mauvaise, il t'amène en enfer.

43 E : Voilà une autre manière d'expliquer. Rédoine nous expliquait que les personnes qui croient en Dieu croient qu'après la mort, la personne morte, son esprit, son âme, irait rencontrer Dieu, c'est ça ? Et il y aurait un jugement, c'est-à-dire que si la personne a été bonne, a fait de bonnes actions, il irait au paradis, c'est ça ? Et si par contre, elle n'a pas fait de bonnes actions, elle irait en enfer.

Je répète, est-ce qu'on sait que ça existe vraiment ça, est-ce qu'on l'a vu ?

44 Anonyme : Non

45 E : Non, c'est une croyance. Et il y en a beaucoup, de nombreuses croyances et on ne sait absolument pas si elles sont vraies, si elles sont fausses puisque l'on est en vie.

46 Foued : le Dieu, il est mort.

47 Rédoine : Non, Dieu, c'est lui qu'a créé la Terre.

48 Anonyme : Ben je sais ça.

49 E : ça, c'est une croyance aussi. On ne sait pas on ne l'a jamais vu. C'est pareil, certains croient en un Dieu précis, d'autres croient en plusieurs Dieu. On a oublié aussi ceux qui ne croient en rien du tout. Certains croient qu'il ne se passe rien après la mort. Ils pensent qu'on est mort et puis c'est tout. C'est pas grave. Tout ça pour vous dire qu'il existe plein de manières différentes et que comme on sait pas, il y a des croyances. On ne sait pas, on ne l'a

jamais vu de nos propres yeux. On croit. Et ce qui est bien, c'est qu'on a le droit de croire ce qu'on veut et on n'a pas le droit de dire à quelqu'un : « Ah, toi, tu crois pas comme moi, c'est pas bien » Ben non, ça ne rimerait à rien puisqu'on ne sait pas. C'est pareil à l'école, on accepte tout le monde, on accepte ceux qui croient en tel Dieu, ceux qui croient en un autre Dieu, ceux qui ne croient en aucun Dieu. On dit pas « Oh ben toi tu ne crois pas ça, tu n'as pas le droit de venir ». On ne dit pas non plus « Vous devez croire en ça ». Par contre on doit absolument tous ensemble se respecter pour pouvoir vivre ensemble et en discuter et justement se rendre compte « Ah, ben tiens, lui il ne pense pas comme moi et pourtant, on peut en discuter et être copains, c'est génial ! ». On n'est pas obligés de croire la même chose pour bien s'entendre. C

50 Lilia : le papi de Boubou, il est mort. Il peut croire dans son cœur. I↔P

51 E : On avait vu dans *Quand je ne serai plus là*, Lisa au début elle ferme les yeux et elle n'arrive pas à imaginer et puis petit à petit, elle arrive à imaginer Auguste et le voit dans son cœur, dans sa tête. Et on avait dit que comme ça, grâce à notre mémoire, on pouvait se souvenir des personnes mortes et que ça faisait du bien. Ça faisait moins peur. P

52 Léo : y a des gens qui croient que Dieu existe. C

53 E : Oui, il y a ceux qui croient en un Dieu, d'autres en un autre Dieu et il y a ceux qui ne croient pas en Dieu. C

54 Rédoine : quand on croit pas en Dieu, ça veut dire qu'on croit au diable ; Débat

55 E : non c'est pas vrai. On peut croire mais on peut ne pas croire, on a le droit aussi.

56 Emy : moi je dis que le Dieu il n'existe pas parce que je l'ai jamais vu et il a jamais été vu par quelqu'un.

57 E : tu as le droit. Et Rédoine toi tu crois en dieu.

58 Rédoine : Oui

59 E : Et vous avez totalement le droit tous les deux et vous avez vu, vous pouvez même vous parler et ce n'est pas parce que vous croyez des choses différentes que vous vous fâchez. Au contraire, c'est bien de discuter. C

60 Kamila : moi dans mon ancienne école, juste parce que j'étais une arabe [elle se signe, preuve qu'elle voulait dire musulmane], ils voulaient pas être amis avec moi. F↔R

61 E : c'est très grave tu vois. C'est pas parce que quelqu'un ne croit pas comme vous qu'il faut ne pas l'aimer, le détester, être insultant ou ne pas vouloir lui parler. Justement, c'est génial de pouvoir parler avec quelqu'un qui ne pense pas comme nous. Ça nous enrichit. Puis on se rend compte qu'on peut être copains malgré nos différences. C'est important. Il y a

beaucoup trop de guerres dans le monde, de façons de se parler... juste parce que des personnes ne croient pas en la même chose et ça c'est grave. C

Donc vous voyez notre Boubou, il vient de chez les Pygmées. Les pygmées ils croient ça. Très bien. Ils y croient. Mais il y a beaucoup d'autres façons d'imaginer ce qui se passe après la mort ; on a dit : la religion, le jugement, rien du tout. Il y a une autre religion qui croit qu'après notre mort on se réincarne ; on redevient soit un animal, soit un autre être humain. On redevient... mais différent.

62 Classe : rires

63 Rédoine : moi je connais trois religions : musulmans, chrétiens et juifs F↔R

64 E : oui ce sont les trois religions qui croient en un seul Dieu ; les musulmans croient en Allah, les catholiques croient en Dieu de Jésus Christ et les juifs en Yahvé. Et après d'autres religions croient en plusieurs Dieu. Ce qui est très bien c'est quand ces religions s'entendent et se parlent même quand elles ne sont pas d'accord. On peut ne pas être d'accord parce que de toute façon on ne sait pas.

65 Gwendal : quand on est mort, on va pas voir le Dieu. Débat

66 E : C'est une croyance, il y en a qui croient ça.

67 Gwendal : certains disent que quand on déterre un mort on peut le revoir. Débat

68 E : Non, c'est sûr que non. Quand quelqu'un est enterré, son corps finit par ne plus exister parce que tout ce qui est vivant et qui meurt se décompose.

69 Shaëlys : quand on est mort on peut quand même fêter son anniversaire. C

70 E : On peut se souvenir que c'était l'anniversaire de la personne.

71 Shaëlys : on peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata. C + F↔R

72 E : On peut amener des fleurs au cimetière.



**Jojo la Mache<sup>1</sup> d'Olivier Douzou :**

1 E : *Jojo la Mache*. Alors, est-ce que vous avez bien compris ce qui s'est passé ? C'est quoi une Mache ?

2 Solana : c'est une vache. D

3 E : Et c'est quoi le vrai mot pour *gamelles* ?

4 Chaïma : les mamelles. D

5 Manuela : On dirait que sa queue, c'était une étoile filante, que ses cornes c'était une banane. D

6 E : Non, pas une banane

7 Chaïma : on dirait une lune. D

8 E : La tache, un nuage.

Alors, qu'est-ce qui se passe toutes les nuits pour Jojo, petit à petit au fil du livre ?

9 Elona : elle perd des choses. Sa queue, ses cornes, ses taches noires, ses gamelles. D

10 E : est-ce qu'elle a complètement disparue ?

11 Lola : oui ?

12 Classe : non Débat

13 E : est-ce qu'à la fin, il y a une vache ?

14 Classe : non

15 E : par contre, qu'est-ce qu'on retrouve la nuit comme tu me disais Chaïma...

16 Chaïma : on retrouve sa queue en étoile filante, ses cornes en lune et ses taches en nuage D

17 E : Et le matin ?

18 Chaïma : il n'y a plus de vache D

19 Kamila : on voit Jojo la mache I↔P

20 Mathis : le soleil en forme de mamelles. D

21 Anonyme : c'est quoi ses mamelles ? Q

22 E : Tu sais, c'est là où se trouvent les pis pour prendre le lait ou pour nourrir les petits.

Alors, c'est un livre qui nous parle de ce qui se passe après la mort de la vache. Est-ce que c'est comme ça que ça se passe vraiment. On ne voit après la tête de notre poisson rouge dans

---

<sup>1</sup> Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue

le ciel. Vous savez on avait lu le livre *Boubou et grand-père* où à la fin Jengi l'esprit des ancêtres qui vient chercher les personnes mortes et les emmener dans la forêt des ancêtres pour revivre. P

23 Léo : il est en paille là. D

24 Théo : ça ressemble à des bananes. D

25 E : je pense que ce sont des feuilles. Alors, qui a raison entre les deux ? Est-ce qu'on peut savoir ?

26 Shaëlys : non on ne peut pas le voir. On peut pas voir les affaires qu'elle a perdues. I↔P

27 E : oui, et dans *Boubou et grand-père*, est-ce qu'on peut voir Jengi.

28 Classe : non

29 E : Non on ne peut pas le voir.

30 Chaïma : moi, quand j'étais en maternelle, dans un livre, je croyais que quand quelqu'un est mort, il peut revivre, il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas. F↔R

31 E : C'était dans un livre ça ?

32 Chaïma : non, c'est ce que je pensais quand j'étais en maternelle ; F↔R

33 Léo : quelqu'un au lac est tombé et il était presque mort. Ils ont appelé les pompiers. F↔R

34 Kamila : moi quand j'étais petite, je croyais que quand mon arrière grand-père est mort, je croyais que c'était un fantôme et qu'il faisait peur à tous les enfants. F↔R

Solana : tu sais comment il est mort mon papi ? Il était à côté de ma mamie et son cœur il s'est arrêté. F↔R

35 E : alors, vous croyez quoi vous ? Est-ce que vous croyez vous qu'il y a quelque chose après la mort ? Rédoine je me souviens qu'il nous avait dit.

36 Chaïma : moi, je pense que les morts vont au ciel Débat

37 E : est-ce qu'on peut être sûr de ça ?

38 Chaïma : non, peut-être qu'ils vont voir Dieu...

39 E : on ne sait pas. C'est pour ça que les hommes ont inventé depuis toujours des histoires ou des façons de voir, les religions ont proposé des solutions en disant qu'après la mort, il se passe ça, ça, ça. Après d'autres ont aimé se faire peur qui ont dit que les personnes mortes devenaient des fantômes. Mais la vérité, la seule chose dont on peut être sûr, c'est qu'on ne sait pas. On ne sait pas puisqu'on est vivant. C

D'autres croient qu'il ne se passe rien ; On n'est plus là ça s'arrête. D'autres qui disent qu'on redevient quelque chose d'autre. Mais on ne sait pas.

**Ma maman<sup>1</sup> d'Anthony Browne :**

1 E : regardez sur cette image de *Ma maman*, la maman jongle. Elle jongle avec quoi ?

2 Chaïma : un sac à main, un nounours, une poêle, une maison, une tasse et une voiture D

3 E : Qu'est-ce que ça veut dire d'après vous ? Pourquoi on nous dit que c'est une jongleuse prodigieuse ?

4 Chaïma : ça veut dire qu'elle jongle avec plein de choses. Au lieu de jongler avec des nounours, elle jongle avec un nounours, un sac à main, une maison... D

5 E : Tu crois qu'elle jongle vraiment avec ça ?

6 Chaïma : oui

7 E : ah bon ? Tu crois qu'elle a vraiment appris à jongler ?

8 Chaïma : non

9 E : qu'est-ce qu'il veut nous dire Anthony Browne ?

10 Chaïma : il veut nous dire qu'elle est rigolote. E

11 E : Non

12 Shaëlys : il veut nous montrer qu'elle est forte. I↔P

13 E : Alors une voiture. Qu'est-ce qu'elle peut faire la maman avec une voiture ?

14 Lilia : on conduit. D

15 E : pour emmener qui où ?

16 Lilia : des enfants à l'école. (*une seule notation pour les deux interventions de Lilia*)

17 E : Par exemple. La maison : qu'est-ce qu'on fait dans sa maison quand on est un adulte ?

18 Elona : on mange D

19 E : oui il faut faire à manger

20 Elona : faire le ménage

21 Manuela : on se loge D

22 Lilia : on peut aussi se laver D

23 Solana : on peut dormir D

24 E : ensuite, le sac à main, ça sert à quoi ?

25 Chaïma : à mettre l'argent pour payer à manger, le porte-monnaie, la carte d'identité, le permis de conduire. D

26 E : Et le nounours ? C'est le nounours de qui d'après vous ?

---

<sup>1</sup> Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs

27 Théo : de l'enfant I↔P

28 E : qu'est-ce qu'il veut nous montrer l'auteur là ? Tous les objets ce sont des objets qu'elle utilise tous les jours la maman. Elle est très occupée ou elle n'a rien à faire cette maman ?

29 Lenny : elle est très occupée. I↔P

30 E : Eh oui. C'est ça qu'il veut nous dire : hop, elle fait la cuisine puis ensuite, elle prend la voiture pour emmener les enfants à l'école, et il ne faut pas qu'elle oublie les doudous, et puis qu'il faut faire ça à la maison, et faire à manger et qu'il y a le sac à main, qu'il ne faut pas qu'elle oublie ses papiers ou je ne sais quoi...

Ce qu'il veut nous montrer c'est qu'elle a plein de choses à faire.

On continue : ici, elle peint admirablement. Est-ce qu'elle peint vraiment ?

31 Sarah : non, elle se maquille. D

32 E : mais le petit garçon qui raconte l'histoire il croit qu'elle peint. Il dit « *Oh ! elle peint vraiment bien, elle est très forte ma maman* »

33 Emy : Je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous. Elle pourrait peindre Débat

34 E : ah tu dis que c'est une toile toi ? Oui mais on la verrait avec un pinceau en train de peindre sur la toile...

35 Emy : ben là... peut-être qu'elle a oublié du blanc I↔P

36 E : d'accord, donc peut-être qu'en fait, cette maman-là est la vraie et qu'elle s'est peinte en train de mettre du rouge à lèvres... Peut-être.

37 Chaïma : peut-être que là elle se regarde en train de se mettre du rouge à lèvres

38 E : Donc c'est un miroir. Mais alors on revient au petit garçon : est-ce que sa maman est vraiment comme il le dit ? Regardez : c'est la meilleure au monde, c'est la plus forte du monde, elle pourrait faire pousser n'importe quoi. Regardez, on ne voit pas bien mais là elle fait pousser des poissons, elle fait pousser un cœur, elle fait pousser des papillons. C'est une bonne fée. Elle chante comme un ange.

Est-ce que sa maman est exactement comme il le dit ?

39 Lilia : non parce que y a des mamans qui sont pas les plus fortes du monde. C

40 E : oui mais sa maman à lui ? C'est la plus forte, la plus intelligente, elle arrive à tout faire, elle sait tout faire, elle sait bricoler, elle sait faire tout ça ?

41 Anonyme : non

42 E : et pourtant il le dit... Pourquoi il le dit d'après vous ? Pourquoi il dit ça ?

43 Chaïma : elle porte deux poches de courses dans chaque main D

44 E : Et alors, c'est pour ça que c'est la plus forte du monde ?

45 Chaïma : elle fait des tas de choses I↔P

46 E : Et alors, ça fait d'elle la plus forte du monde ?

47 Chaïma : non elle est pas la plus forte du monde. I↔P

48 E : Ah ! elle n'est pas la plus forte du monde !

49 Foued : je suis pas d'accord : ma maman elle peut porter des courses mais elle est pas forte par exemple en course [à pied] Débat + F↔R

50 E : donc en fait, les parents peuvent être forts dans certaines choses mais pas dans tout. Et puis ce n'est parce qu'ils arrivent à porter deux poches que ce sont les plus forts. C

51 Lilia : elle est pas la plus forte du monde mais c'est qu'il aime sa maman I↔P

52 E : ah, tu penses qu'il a besoin de penser que c'est la plus forte du monde parce qu'il l'aime beaucoup et qu'il est petit encore ?

53 Lilia : oui

54 E : vous êtes d'accord avec ça ? Oui/non/pas du tout ?

55 Chaïma : oui parce que moi ma maman quand elle est malade elle est pas forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde ; F↔R

56 E : oui mais ta maman tu l'aimes beaucoup et tu te dis qu'elle fait plein de choses très bien

57 Chaïma : des fois je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger. F↔R

58 Emy : moi et ma maman et mon papa quand on va faire les courses, papa il prend quatre poches de courses. F↔R

59 E : C'est le plus fort du monde ?

60 Emy : non

61 E : alors pourquoi il dit ça le petit garçon d'après vous ? Pourquoi il dit aussi bien pour son papa que pour sa maman : ils savent tout faire, c'est les plus beaux, les plus intelligents... Pourquoi il dit ça ?

62 Gwendal : Parce qu'il les aime bien I↔P

63 E : oui mais on peut bien aimer quelqu'un sans dire ça. P

64 Gwendal : aussi la maman elle voit des boxeurs. Mais comment elle peut les battre ? Q

65 E : pour lui c'est la plus forte ! Pourquoi il dit ça ?

66 Chaïma : il aimerait bien que ce soit la plus forte. I↔P

67 E : ah ! Peut-être qu'il aimerait que ce soit la plus forte et du coup il la voit comme ça. Est-ce que les parents sont les plus forts réellement ?

68 Elona : non, c'est pas les plus forts, y a les géants ! E

69 E : non, il n'y a pas les géants, ça c'est pas possible.

70 Lilia : c'est pas les plus forts parce que eux ils savent pas, ils sont trop petits les enfants C

71 E : oui c'est intéressant, écoutez.

72 Lilia : les petits ils savent pas qu'ils sont pas les plus forts. (réponse déjà annotée)

73 E : les enfants ne savent pas encore que les adultes ne savent pas tout faire.

74 Lilia : oui

75 E : Vous le savez vous que les adultes ne savent pas tout faire ?

76 Chaïma : un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs F↔R + C

77 E : eh oui, on peut se tromper quand on est un adulte, ça arrive

78 Chaïma : un jour, maman, elle s'est trompée. Pour mes devoirs, à la place de sortir le classeur compagnon, elle a sorti la fleur du comportement. F↔R

79 E : Voilà elle s'est trompée par exemple.

Est-ce que vous pensez que le petit garçon dans le livre peut ne pas être d'accord avec ses parents ?

80 Chaïma : la maman elle sait faire quelque chose et lui il dit qu'elle sait pas faire. F↔R

81 E : dans le livre ?

82 Chaïma : ah si

83 E : elle ne fait pas tout ça alors que lui le dit

84 Chaïma : par exemple, elle chante pas comme un ange. Elle rugit pas comme un tigre ; I↔P

85 E : oui donc moi je pense que comme tu dis, pour l'instant, le petit garçon ne peut pas ne pas être d'accord avec sa maman et son papa.

Est-ce que on peut ne pas être d'accord avec sa maman et son papa ?

J'ai pas dit est-ce qu'on a le droit de leur désobéir, non.

86 Foued : je voulais répondre à la question d'avant : quand je fais la course avec ma maman, finalement elle me double. F↔R

87 E : d'accord ; Donc la question : est-ce qu'on peut ne pas être d'accord avec ses parents ?

88 Chaïma : oui parce qu'en fait, un samedi maman et moi on regardait quelque chose et maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça. F↔R

89 E : d'accord, donc tu nous dis qu'on peut ne pas être d'accord ?

90 Emy : un jour vers midi je voulais regarder un dessin animé mais papa et maman ils voulaient pas alors je l'ai pas regardé. Puis un autre week-end j'ai regardé ; F↔R

91 E : oui mais tu ne l'as pas regardé quand tes parents t'ont interdit de le regarder.

92 Emy : non, ils ne m'ont pas interdit

93 E : je n'ai pas compris alors

94 Emy : eh ben y avait un dessin animé que je regarde tous les midis et il passe aussi le week-end. Mais papa et maman avaient dit que ça passait pas le week-end et moi j'ai dit si

95 E : ah d'accord. Vous n'étiez pas d'accord mais finalement toi tu savais et tu avais raison. Donc quelquefois, on peut ne pas être d'accord sur quelque chose, on sait qu'on a raison. C

96 Lilia : oui parfois les enfants veulent regarder des films d'horreur et les papas ils disent non parce que ça fait trop peur. C

97 E : dernière question : A quoi ça sert un papa ou une maman ?

98 Chaïma : ça sert à nous nourrir, à faire nos devoirs. C

99 E : on récapitule : ça sert à vous nourrir. Quand vous êtes malades, qu'est-ce qu'ils font ?

100 Agathe : ils nous soignent. C

101 E : donc en fait, nourrir et soigner c'est prendre soin du....

102 Classe : ... corps C

103 E : qu'est-ce qu'ils font quand on a peur ?

104 Lenny : ils viennent nous lire une histoire. C

105 E : ils viennent nous réconforter. Quand on est un peu triste, qu'est-ce qu'ils font ?

106 Lenny : Ils peuvent nous calmer C

107 E : Donc ça veut dire que là, ils prennent soin de notre....

108 Classe : corps

109 E : Non

110 Classe : tête C

111 E : de notre tête, de ce qu'on pense. Quand on est triste, c'est qu'on a envie de pleurer un peu ; Ils nous rassurent. Quand on a peur, c'est pareil.

On a dit qu'on avait aussi le droit de ne pas être d'accord avec eux. Qu'est-ce qui peut arriver dans ce cas-là ?

112 Classe : ils peuvent se fâcher C

113 E : donc ils servent à quoi ? Pas à se fâcher. Pourquoi ils se fâchent ?

114 Adan : quand on fait une bêtise. F↔R

115 E : ça dépend des bêtises mais pourquoi il ne faut pas la faire la bêtise ?

116 Adan : si on touche quelque chose qui coupe F↔R

117 E : si vous touchez quelque chose qui coupe et qu'ils vous ont déjà prévenus, ils vont se fâcher pour que vous reculiez absolument parce qu'il ne faut pas risquer que vous vous coupiez

118 Chaïma : moi maman, elle met les choses en hauteur pour pas que je les attrape. F↔R

119 E : Donc tu ne te fais jamais fâcher ?

120 Chaïma : non

121 E : Jamais pour rien ?

122 Chaïma : si ; une fois dans un magasin maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de pas me faire mal et je me suis fait mal. F↔R

123 E : on récapitule : les papas et les mamans prennent soin de notre corps : ils prennent soin de nous. Quand on a faim, ils nous nourrissent, quand on est malades ils nous soignent. Ils prennent soin aussi de nos sentiments : on peut avoir peur, être tristes, ils s'occupent de nous et aussi, ils peuvent se fâcher quand il y a un danger pour nous ou alors pour nous apprendre à écouter, à vivre avec tous les autres, nous apprendre à vivre tous ensemble ; Ils peuvent se fâcher. C

124 Adan : ils nous protègent C

125 Rédoine : un jour je me suis fait fâcher parce que je suis rentré trop tard. F↔R



**Mon papa<sup>1</sup> d'Anthony Browne :**

1 E : qu'est-ce qu'un papa ? Parlez-moi de cette histoire, qu'avez-vous aimé ou non ? Vous pouvez me parler de vous, de votre histoire, du livre...

2 Gwendal : c'était rigolo quand il était encore plus bête qu'un balai E

3 E : C'est vrai ça ?

4 Kamila : moi, ce qui m'a fait rire, c'est quand il était dans l'hippopotame. E

5 E : heureux comme un hippopotame

6 Emy : quand il était bête comme un balai E

7 E : Est-ce qu'une maman et un papa c'est pareil ? Avec ce qu'on a lu...

8 Chaïma : en fait un papa, pour moi, ça aide à faire les devoirs C

9 E : que les papas ? P

10 Chaïma : non les mamans aussi. Quand maman est au travail, papa m'aide à faire mes devoirs quand j'y arrive pas et puis après si papa est au travail et pas maman, elle m'aide à faire mes devoirs. F↔R

11 Théo : le papa il est trop marrant il arrête pas de se déguiser en n'importe quoi. E

12 E : alors est-ce que tu crois que les papas font rire et les mamans sont sérieuses ou pas ? D'après toi ?

13 Théo : non pas forcément.

14 Shaëlys : il y a une différence parce que dans l'histoire de la maman elle rugit comme un lion alors que dans l'histoire de la maman y avait pas ; P

15 E : Est-ce qu'on nous dit dans l'histoire du papa qu'il rugit comme un lion ?

16 Classe : non

17 E : ça veut dire que les papas ne se fâchent pas ? P

18 Classe : si

19 E : Pour les mêmes raisons ?

20 Classe : non

21 Emy : des fois, les papas se fâchent pas beaucoup et je trouve que les mamans se fâchent plus que les papas. Débat

---

<sup>1</sup> Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs

*Emy fait de sa propre situation une généralité. On ne peut évidemment pas classer cette réponse comme « concept ».*

22 E : est-ce que c'est vrai pour tout le monde ?

23 Chaïma : non, moi mon père des fois il se fâche après moi alors que c'est ma cousine qui a fait une bêtise.

24 E : donc il se fâche. Plus que maman ?

25 Chaïma : maman, elle se fâche pas. Euh, des fois, des fois...

26 E : alors, vous voyez là, Emy et Chaïma n'ont pas la même vision des choses : Emy pense que les mamans se fâchent plus que les papas et pour Chaïma, c'est le contraire. Et vous alors, vous pensez qu'il y a d'autres différences ?

On vient de voir que ça dépend des papas et des mamans. Et vous savez à un moment, on nous dit que la maman elle est forte, qu'elle porte tous les sacs de courses.

27 Chaïma : c'est vrai.

28 E : est-ce que les papas vont faire les courses aussi ?

29 Jade : oui

30 E : on est d'accord. Il n'y a pas que les mamans, il y a aussi les papas qui vont faire les courses.

31 Emy : les papas ils sont plus forts que les mamans pour porter les courses. Débat

[Indécisions]

32 Léo : non, ils sont pareils.

33 E : ah vous voyez, ça dépend

34 Elona : mon papa il va pas faire de courses.

35 E : on n'est pas tous pareils. Des papas se fâchent, d'autres non, des papas vont faire des courses, d'autres non. C

Autre question : ça sert à quoi un papa ?

36 Emy : c'est que les mamans, elles font plus de choses que les papas.

37 E : ah. Vous êtes d'accord les autres ?

38 Classe : non Débat

39 Emy : ma maman, elle dit qu'elle fait plus de choses que mon papa.

40 E : Ah et papa il dit que c'est lui ?

41 Emy : oui

42 Chaïma : moi mon papa il porte les courses alors que maman non. F↔R

43 E : maman, elle dit « *C'est toi le plus fort, tu portes les courses.* » F↔R

44 Chaïma : oui mais des fois, c'est maman, des fois c'est moi ou des fois, c'est papa. F↔R

45 E : oui il y a les enfants aussi

46 Léo : moi, des fois, j'aide ma maman parce que mon père et ma mère ils sont séparés et que ma mère, Fabrice et moi. Parce que Fabrice c'est son mari. F↔R

47 E : Son nouveau compagnon

C'est ce qu'on verra la prochaine fois. Quelquefois, les parents se séparent, ils ne sont plus amoureux et ils ont fait des enfants. C

48 Manuela : Ma tata elle est séparée et elle vit dans un appartement maintenant. F↔R

49 Ashley : Mon papa, il est plus fort que ma maman. F↔R

50 E : il est plus fort ? C'est lui qui porte les choses lourdes ?

Est-ce qu'un papa peut reconforter aussi quand on est triste ?

51 Classe : oui

52 Léo : moi ma mère et le chéri à ma mère, parfois, ils se disputent. F↔R

*Léo paraît avoir le cœur lourd depuis qu'a été évoquée la possibilité pour deux personnes de se séparer.*

53 E : ça arrive ou pas que les grandes personnes se disputent ? P

54 Classe : oui

55 E : oui on a le droit de ne pas être d'accord. Après, il ne faut pas se disputer trop fort ; Il faut rester respectueux toujours. C

Si on récapitule : une maman et un papa ; on ne peut pas dire qu'il y ait une grande différence. Les papas peuvent consoler aussi quand on est triste, parfois les deux ensemble, parfois que la maman. On ne peut pas dire qu'il n'y a que les papas qui sont forts et que les mamans qui font ... C

56 Agathe : ... qui s'occupent de la maison C

57 E : oui. On ne peut dire que les mamans font telle ou telle chose et les papas aussi. Ça dépend des endroits. C

On a également dit que quelquefois quand on est amoureux on se sépare.

Vous êtes d'accord.

58 Kamila : des fois les papas et les mamans c'est pas pareil, des fois c'est pareil. C

59 E : c'est-à-dire ?

60 Kamila : des fois, les papas amènent pas leur fille à l'école. F↔R

61 E : oui mais ce n'est pas parce que ce sont des mamans et des papas. C'est peut-être parce que pendant qu'il y en a un qui travaille, il ne peut pas emmener à l'école. C'est ça que tu veux dire ?

62 Kamila : oui

63 E : oui après il y a la vie qui fait qu'on ne peut pas faire les mêmes choses. C

Je sais pas moi, un papa qui travaillerait très tôt le matin, il ne peut pas emmener ses enfants à l'école , ou une maman d'ailleurs

64 Sarah : Quand ma maman et mon papa se disputent, je leur dis d'arrêter ; F↔R

65 E : tu n'aimes pas ça ?

66 Sarah : moi je vais dans ma chambre même si elle est étroite. F↔R

**C'est une histoire d'amour<sup>1</sup> de Thierry Lenain et Irène Schochi :**

1 E : Alors, c'est parti : *c'est une histoire d'amour*. Alors au début où vit le monsieur ?

2 Chaïma : il vit dans une maison. D

3 E : Comment elle est sa maison, il la décrit ?

4 Chaïma : c'est tout petit. D

5 E : C'est tout petit et il habite où ?

6 Chaïma : il habite très loin de sa femme, celle qu'il aime. I↔P

7 E : si je vous montre les premières images. Est-ce que ça donne envie d'habiter là où il habite au début ?

8 Emy : Non parce que en fait y a que un immeuble donc ça veut dire qu'il y a son lit, la salle à manger au-dessous. D

9 Kamila : c'est chez quelqu'un d'autre ; Débat

10 E : ce sont trois appartements. En tous cas, chez celui qui raconte l'histoire, c'est tout petit. Et dehors, c'est comment ?

11 Chaïma : ça peut être un immeuble avec la salle à manger en haut, après ça peut être une salle pour chanter ou faire des instruments...

12 E : Oui mais là, qui dort dans son lit alors ?

13 Chaïma : lui

14 E : mais il y a quelqu'un d'autre avec lui. Alors qu'au début il nous dit qu'il vit tout seul.

Dehors, c'est comment ?

15 Théo : il fait nuit D

16 E : y a-t-il de jolis paysages ?

17 Gwendal : un bateau, de l'eau, et aussi quelqu'un il a un poisson ... D

18 E : il y a un monsieur qui n'a pas l'air très sympathique. Je vous relis le passage.  
[relecture de la première page, le contexte leur pose problème]

Où habite sa bien aimée ?

19 Kamila : vers le nord E

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. (2004). *C'est une histoire d'amour*. Paris. Albin Michel jeunesse

- 20 E : sûrement pas
- 21 Mathis : très loin. D
- 22 E : oui, est-ce que c'est un endroit qui ressemble à celui-là ? Il ressemble à quoi ?
- 23 Jade : on dirait qu'il y avait des maisons, il y a de la terre. Il y a un lac D
- 24 E : elle habite sur une île entourée d'eau.  
Au début, il habite loin d'elle. Peuvent-ils se parler, Comment font-ils ?
- 25 Shaëlys : des cartes postales, des lettres. D
- 26 E : quand elle lui manque beaucoup, qu'est-ce qu'il peut faire ?
- 27 Shaëlys : il peut lui envoyer. D
- 28 Emy : je ne suis pas d'accord parce que si il est chez lui et que elle est loin et qu'après il a plus de cartes postales, il peut plus lui envoyer si il lui envoie tous les jours ; Débat
- 29 E : On ne sait pas si c'est tous les jours.
- 30 Kamila : il l'imagine. I↔P
- 31 E : il est très amoureux et puis un jour, elle lui demande de venir la rejoindre sur son île. Il accepte de venir la rejoindre.
- 32 Lilia : Oui. Elle habite en Afrique E
- 33 E : on ne sait pas, ce n'est pas dit. Et puis arrive un moment, regardez. Qu'est-ce que c'est ?
- 34 Anonyme : l'arrivée du bébé. D
- 35 E : Oui, qu'est-ce que ça a changé pour eux l'arrivée de ce bébé ? Au début ils sont heureux, on le voit sur cette image, et après ?
- 36 Shaëlys : ils se sont séparés. I↔P
- 37 E : Première question : qu'est-ce qu'il faut pour qu'un bébé naisse ? Ça n'arrive pas comme ça, hop ! Avec cette histoire, on a des éléments de réponse.
- 38 Gwendal : il faut un mariage C
- 39 E : Pas forcément un mariage. Est-ce qu'on peut faire un bébé avec quelqu'un qu'on n'aime pas ? Est-ce que maintenant ils pourraient faire un bébé ? [Je montre l'image du couple séparé] P
- 40 Classe : non
- 41 E : Non parce qu'ils sont séparés. Donc pour faire un bébé, il faut d'abord...
- 42 Shaëlys : ... être deux. C
- 43 E : Et aussi être...
- 44 Lola : amoureux C

45 E : il faut être amoureux ; on ne fait pas un enfant si on n'est pas amoureux. Il faut avoir envie d'avoir un enfant à deux, de l'élever. C

Alors le problème c'est que quand les parents se séparent, est-ce que ça veut dire que l'amour peut s'éteindre entre deux personnes ?

46 Kamila : eh ben peut-être mais non parce que imagine après ils se remettent ensemble. F↔R

47 E : ah c'est vrai que tu m'avais parlé de ça déjà ; alors, ça peut arriver. C'est très rare ; en général, quand deux personnes se sont aimées et divorcent, se séparent eh bien ils ne reviennent pas ensemble. Répondez à ma question. Est-ce que l'amour peut s'éteindre ? On en a un peu la preuve ici... G/P

*Première apparition d'une intervention G/P : c'est un cas particulier qui existe mais d'une rareté telle qu'elle ne doit pas empêcher l'apparition de la représentation générale.*

48 Chaïma : oui

49 E : oui vous êtes d'accord avec Chaïma

50 Manuela : oui parce que ça veut dire qu'on peut plus être amoureux si on est séparés ; C

51 E : voilà, en règle générale c'est vrai, ça peut arriver de retomber amoureux mais c'est rare. Est-ce que ça veut dire pour autant qu'ils arrêtent d'aimer leur petit bébé ?

52 Foued : [il répond à la question d'avant] : Je suis pas d'accord avec Chaïma parce que mon père et ma mère ils sont séparés et il l'aime bien. Débat

53 E : oui mais peut-être qu'il ne l'aime plus et qu'il n'est plus amoureux d'elle. On peut bien aimer quelqu'un et ne plus l'aimer d'amour. Il y a l'amour « *je t'aime bien* » par exemple de deux copains qui s'entendent bien et puis il y a l'amour « *je t'aime d'amour* ». C

Est-ce que ça veut dire que les parents qui se séparent arrêtent d'aimer leurs enfants ? parce qu'ils ont eu envie d'avoir un enfant. Ils se sont aimés, ils ont eu envie d'avoir un enfant et maintenant qu'ils ne sont plus amoureux, ils arrêtent d'aimer leurs enfants ?

54 Chaïma : Moi mes parents ils se sont séparés. J'étais petite. J'allais un coup chez ma mère, un coup chez mon père. Après maman elle m'a dit « *Tu vas plus chez ton père* ». F↔R

55 E : oui mais ils continuent de t'aimer tes parents.

56 Chaïma : oui

57 E : oui, bien sûr.

58 Léo : moi je connais quelqu'un, y a une fille qui voit plus son papa et elle a jamais vu sa maman. F↔R

59 E : d'accord, c'est rare. C'est triste, ça arrive. C'est très compliqué tout ça. Quelquefois, des situations... c'est triste.

60 Shaëlys : moi, ma fausse cousine, son père et sa mère ils sont séparés et puis ils aiment encore leur fille. La dernière fois, j'ai dormi chez eux et puis son papa il voulait pas qu'on regarde la télé alors on a appelé sa mère. Mais quand elle est chez elle, elle peut pas appeler son père. F↔R

61 Gwendal : Harry Potter, il a jamais connu ses parents. Il les a jamais connus. P  
*Gwendal convoque des références extérieures pour faire avancer la conversation.*

62 Manuela : moi mon tonton et ma tata ils sont séparés. Ils aimaient encore leurs enfants mais moi je vois que ma tata, pas mon tonton. F↔R

63 E : D'accord, quelquefois, quand on se sépare on ne voit plus les mêmes personnes. Parfois, les parents qui étaient amoureux se disputent très fort. Ils ne s'aiment vraiment plus. Parfois même ce qui est plus grave pour les enfants, c'est qu'ils croient que c'est de leur faute, ils se disent : « *c'est de ma faute si papa et maman se sont séparés* ». C'est jamais de la faute des enfants. Ce sont des histoires de grandes personnes ça. C

Alors une dernière chose par rapport au livre : regardez, quand ils sont amoureux ; regardez le temps qu'il fait dehors.

64 Anonyme : y a du rose ?

65 E : est-ce qu'il fait beau ?

66 Théo : oui. On dirait qu'ils sont au paradis ; F↔R

67 E : c'est rigolo ce qu'il dit parce que ce n'est évidemment pas ça. Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Les couleurs peut-être ?

Les belles couleurs, le ciel dégagé, la mer, les palmiers. Un endroit paradisiaque. Et quand ils se séparent au contraire.

68 Jade : il pleut. D

69 E : ça vous inspire quoi ça ? Est-ce que quand on est triste... évidemment, c'est pas parce qu'on est triste qu'il pleut mais est-ce que quand on est triste on voit le monde un peu plus triste aussi ; est-ce que ça nous paraît plus triste aussi, Ou au contraire, quand on est très joyeux, le monde autour de nous nous paraît plus joyeux aussi ? qu'est-ce que vous en pensez ?

70 Lilia : dans les histoires on fait ce qu'on veut. Comme dans *L'arbre sans fin*, quand ils se séparent il pleut. Et quand la petite fille se transforme en goutte... C puis P

71 E : ... en larme



72 Lilia : Elle est triste et elle se transforme en goutte. D

73 E : quand elle est triste c'est ça ? Donc toi tu penses que dans les histoires, il faut bien regarder les images parce que ça nous dit comment sont les personnages. Si Hipollène se transforme en goutte c'est qu'elle est sûrement triste. Là, s'il pleut, c'est sûrement que les personnages sont tristes.

74 Chaïma : je suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste. Mais dans la vraie vie quand on est triste, il ne se met pas à pleuvoir. Débat puis C

75 E : je suis d'accord avec toi. Ce n'est pas forcément triste de partir pour elle parce qu'après tout elle était peut-être malheureuse avec ce monsieur ; elle va être plus heureuse sans lui peut-être. Mais est-ce que nous quand on est triste, on voit le monde un peu plus tristement ?

76 Chaïma : par exemple si Ashley elle est triste et que quelqu'un d'autre est triste, on peut voir d'autres copains... Si Ashley est triste et elle croit que je suis triste... F↔R

77 E : tu n'arrives pas à l'expliquer ? Donc Ashley est triste ; elle te parle et toi tu n'es pas triste ;

78 Chaïma : si elle croit que je suis triste ; elle va demander à Sarah si elle sait pas. Sarah elle va venir me demander si je suis triste. Après moi je vais lui dire non...

79 E : tu veux dire que notre imagination peut nous tromper quelquefois...

80 Chaïma : oui. Une fois, j'ai vu maman, j'ai cru qu'elle était triste alors qu'elle était pas triste ; F↔R

81 E : Parce que toi tu l'étais ?

82 Chaïma : oui

83 E : C'est intéressant ce qu'elle nous dit Chaïma. Elle nous dit que quelquefois, quand on est triste on peut croire que les autres sont comme nous : « *moi je suis triste donc vous devez tous être tristes* » mais c'est pas vrai C

84 Chaïma : non un seul

85 E : oui un seul, toi tu nous donnes l'exemple d'un seul ; ou alors au contraire, moi je suis très content donc je pense que l'autre copain ou copine qui est en face de moi est très content aussi. Mais on est différents on n'est pas pareils. Peut-être que moi je suis très content et qu'en face mon copain ou ma copine est triste. C

86 Shaëlys : est-ce que tu peux montrer la page où la petite fille elle est grande ?

87 E : oui. Celle où elle est avec sa maman ?

88 Shaëlys : normalement, vu que la fille a grandi, la maman elle a vieilli...

**La grande question<sup>1</sup> de Wolf Erlbruch :**

La grande question

1 E : Que pensez-vous de ce livre ?

2 Emy : [Emy nous parle des illustrations de manière descriptive] E

3 E : Il parle de quoi ce livre ? Comment s'appelle-t-il ?

4 Foued : La grande question D

5 E : pourquoi il s'appelle comme ça ?

6 Kamila : parce qu'il y a plein de questions à lire ? Q

7 E : non ; Justement je ne pense pas. Ce ne sont pas des questions, ce sont des...

8 Adan : personnages. D

9 E : Oui et qui répondent à la grande question. Par exemple, [relecture]. C'est quoi la grande question alors Lilia ?

10 Lilia : en fait c'est comme *C'est une histoire d'amour* mais sauf des fois y a des gens qui se dorlotent P

*Le réseau est consulté pour aider à l'avancement de la conversation.*

11 E : Oui pas que les amoureux

12 Lilia : aussi y a des ...

13 E : la grande question, c'est *Pourquoi on est né ? Pourquoi on est sur la Terre ? Pourquoi nous ?*

14 Léo : c'est ce que je voulais dire tout à l'heure.

15 E : et tous les personnages répondent au petit garçon ; ils lui disent [relecture].

Le papa : « *Parce que maman et moi, nous nous aimons* » : ça ça ressemble à *C'est une histoire d'amour* tu as raison Lilia. [relecture].

D'après vous, pourquoi on est là ?

16 Emy : parce que les mamans et les papas ils ont voulu avoir un bébé. La maman elle dit « *à mon avis je vais avoir un bébé* » après elle est partie voir le docteur parce que par exemple, elle avait mal au ventre et à la tête. Il dit « *Vous allez avoir un bébé* » et comme moi la dernière fois quand j'étais petite on était parti à l'ancienne maison de ma mamie. Ma maman

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre

elle a dit qu'elle allait bientôt avoir un bébé mais en fait après elle l'a pas eu parce que le monsieur a dit que c'était trop tard. Il lui a fait une piqûre parce qu'il était mort. C puis F↔R  
*Emy commence par utiliser le concept puis dérive sur sa situation personnelle, douloureuse.*

17 E : Alors ça c'est triste et ça arrive ; le plus souvent, quand les papas et les mamans ont un bébé parce qu'ils le décident, le veulent, parce qu'ils s'aiment C

18 Lilia : mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon. C puis F↔R

19 E : C'est très bien. Mais pourquoi on est sur la Terre ?

20 Adan : Pour respirer F↔R

21 E : Non même s'il faut respirer pour être en vie.

22 Kamila : on est là parce que les parents ont voulu un bébé. C

23 E : qu'est-ce qu'on va faire pendant notre vie sur terre ?

24 Emy : on va travailler, apprendre à lire, à écrire D

25 Ashley : les chiffres D

26 Elona : pour apprendre l'alphabet D

27 E : oui mais pas que ça

28 Théo : lire des mots durs D

*Ces réponses sont probablement produites pour me faire supposément plaisir.*

29 E : est-ce que vous serez papas et mamans à votre tour ?

30 Classe : Oui

31 E : obligatoirement ? P

32 Classe : non

33 Emy : si par exemple tu grandis, si t'as un bébé, eh ben on pourrait être une maman si on a un bébé. C

34 E : vous êtes la fille ou le fils de quelqu'un et après vous pourrez devenir papa et maman à votre tour.

35 Lilia : en fait on est bébé et après on grandit et on vit d'abord chez les papas mamans. Ils s'occupent de nous. Puis après on grandit, on grandit et après c'est à notre tour. C

36 E : après c'est à notre tour de prendre soin ...

37 Lilia : des enfants C

38 Emy : nous après on s'occupe nous-mêmes. Par exemple, quand je serai grande, je ferai à manger toute seule C puis F↔R

39 E : tu auras appris à être autonome à savoir vivre ta vie toute seule.

40 Emy : moi quand maman elle disait la dernière fois mais j'ai entendu que quand je serai grande, elle m'offrirait un chien rien que pour moi et je pourrai l'emmener partout où je veux.

F↔R

41 Adan : quand on est bébé on devient grand, on peut passer son permis de conduire. F↔R

42 E : oui, il y a tout en tas de choses que l'on peut faire quand on devient adulte. Vous savez à quel âge on devient majeur et on peut par exemple passer son permis de conduire ?

43 Agathe : 18 ans C

44 Foued : on est né pour avoir des amis

45 E : bonne idée : on est né pour avoir des amis. C'est très important les amis. Si on n'avait pas de personnes à qui parler, jouer, on serait triste, on s'ennuierait beaucoup ; Donc les amis, les amoureux, ...

46 Anonyme : les parents

47 E : la famille donc. On est arrivé dans une famille et après ce sera à nous de faire une famille nous-mêmes

48 Lilia : pour s'occuper de nous seuls. Des fois y a des parents qui disent « *maintenant t'es un grand ou une grande ; tu te débrouilles* ». Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire

49 E : ça veut dire qu'au début ils prennent soin de nous et nous apprennent à faire plein de choses seuls pour qu'ensuite on puisse vivre sans eux.

*Le concept de la nécessité collective a ici été pris en charge collectivement ;*

Est-ce que vous allez vivre toute votre vie chez vos parents ?

50 Classe : non

51 Emy : des fois on va chez les copines F↔R

52 E : oui mais quand vous serez grands, vous aurez votre propre maison, votre voiture... Pas tout évidemment, on peut pas faire tout ce qu'on veut. Ça veut dire qu'à un moment donné, vous n'aurez plus besoin de vos parents comme maintenant. Ça peut être un peu dur des fois mais c'est pour devenir adulte. C

53 Agathe : ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents P

*Agathe utilise un contre-exemple pour opposer un argument à ce que je viens de dire.*

54 E : oui, c'est pas parce qu'on est adulte qu'on arrête complètement de voir son papa ou sa maman mais on vit le plus souvent sans eux. C

**Bébé<sup>1</sup> de Fran Manushkin et Ronald Himler :**

1 E : au début, bébé et madame Bontemps sont-ils heureux ?

2 Emy : Bah oui parce que pour l'instant, elle est en train de dessiner et tout ça. Elle disait « Tu trouves ça joli ? » et tout ça et il disait « Oui » D

3 E : il dit oui tout le temps en fait

4 Emy : non après dans la forêt il dit « je veux pas sortir. » Après, ça se passe mal. I↔P

5 E : est-ce qu'ils sont heureux au début ?

6 Emy : oui

7 Chaïma : oui parce que en fait il aimait bien quand sa maman lui donnait à manger, elle lui disait « est-ce que t'aimes bien » et lui disait « hummmm » et puis après y avait le papi.... D

8 E : comment il réagit bébé quand sa maman lui dit « Tu verras quand tu naîtras » ?

9 Adan : il ne veut pas sortir du ventre de sa maman. D

10 E : donc au début comme dit Emy, il dit tout le temps oui. « Est-ce que tu aimes bien ce que je te donne à manger ? » : « Hummm, oui » ; « Est-ce que tu aimes bien ce que je t'ai dessiné ? », « Hummm oui. » et « Tu verras un jour quand tu naîtras » : « Non ! ». Là, il se met à dire non.

11 Chaïma : je ne suis pas d'accord avec Adan. Moi, quand la maman elle lui a dit « Un jour tu naîtras », il lui a dit « non ». Et le papi lui papi lui a dit « Je t'emmènerai faire un tour de voiture » et puis la petite sœur s'est mise à hurler. Débat + D

12 E : oui. Tu as raison. Au début, il ne parle pas du tout bébé. Il ne dit pas « oui » en fait, il dit « hummm » et à partir du moment où sa mère lui dit de sortir, là on l'entend parler.

13 Emy : il dit « non » D

14 E : il dit « j'veux pas naître », il dit à Marc : « je veux pas de ta pièce de un euro », il dit à Catherine : « Je ne veux pas, tu me fais trop peur », il dit à son grand-père : « ça ne sert à rien de m'emmener faire un tour de voiture, c'est déjà maman qui me promène » etc.

Donc au début, il est peut-être heureux , il dit tout le temps « hummm » : il aime bien tout ce que lui propose sa maman mais il ne parle pas.

Pourquoi bébé ne veut pas naître ?

15 Lilia : parce qu'il croit que ça doit être nul. I↔P

16 E : dehors ? Qu'est-ce qui peut être nul ?

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

17 Lilia : Il sait pas ce que c'est les fleurs. ID

18 Gwendal : les arbres Enr.

19 E : Oui mais il pourrait avoir envie de voir justement. Pourquoi il ne veut pas ?

20 Chaïma : si moi je suis pas d'accord avec Lilia. Il dit qu'il veut pas alors qu'il voit pas que la nature c'est beau, la nature c'est beau. C

21 E : t'es pas d'accord dans le sens où tu dis que ça vaut le coup d'être dehors mais Lilia ne disait pas ça. Elle me disait que c'est parce qu'il ne connaît pas. Et moi je lui dis qu'il pourrait avoir envie de connaître. Pourquoi il ne veut pas faire l'effort de sortir tu crois ?

22 Adan : le bébé ne veut pas naître parce qu'il se sent bien dans le ventre de sa maman. I↔P

23 E : exactement. Pas besoin d'avoir d'argent comme lui propose son frère, ça sert à rien dans le ventre. Pas besoin d'avoir une voiture, c'est sa maman, qui le déplace. Pas besoin de manger du gâteau au chocolat, c'est sa maman qui lui donne tout ce dont il a besoin. Vous savez je vous ai expliqué avec le cordon ombilical.

Il se sent bien dans le ventre de sa maman.

Mais pourquoi la maman pleure-t-elle ?

24 Lilia : parce qu'il veut pas sortir. D

25 E : Qu'est-ce qui lui fait peur ?

26 Lilia : elle a peur qu'il ne veuille jamais sortir de son ventre. I↔P

27 E : est-ce que c'est possible ça ?

28 Classe : non

29 Chaïma : non, je ne suis pas d'accord. Il a dit « non je ne sortirai pas ». A mon avis, la maman ça lui a fait du mal alors elle s'est mise à pleurer. I↔P

30 E : vous en pensez quoi les autres ?

31 Classe : Débat

32 Emy : je suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et parfois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas (*faux débat : Emy ne produit aucune réponse qui irait à l'encontre de celle de Chaïma*) F↔R

33 E : en réalité, un bébé quand il doit sortir, il sort ; il peut y avoir quelques difficultés mais il faudra qu'il sorte. Mais dans le livre...

34 Adan : parce que la maman elle pleure parce qu'elle voulait être heureuse de voir son bébé et elle pleure parce que son bébé il veut pas sortir I↔P

35 E : c'est intéressant ; Adan dit qu'elle pleure parce qu'elle est heureuse de rencontrer son bébé alors que lui ne veut pas la rencontrer. Elle a peur de pas le rencontrer.

Enfin qui essaie de le faire sortir ?

36 Foued : la petite fille. D

37 E: Catherine. Qui ?

38 Foued : le frère, la grand-mère, le grand-papa et après le papa. D

39 E : comment le papa arrive-t-il à le décider ?

40 Lilia : il a fait un bisou sur le ventre de la maman et le bébé n'a rien senti alors le papa a dit « tu vas naître » comme ça tu vas sentir et après il a dit « j'arrive » D

41 E : c'est exactement comme le gâteau au chocolat. Il dit à sa mamie « J'ai pas besoin de gâteau au chocolat, maman me donne toute la nourriture dont j'ai besoin » oui mais il n'a pas le goût du chocolat. La maman lui amène avec un tuyau, le cordon ombilical mais il n'y a pas le goût du chocolat, humm. La douceur de le manger avec quelqu'un qu'on aime bien, de mettre des bougies dessus ou de souffler. Les fleurs il se dit « je m'en fiche des fleurs moi, j'ai pas besoin de les voir, mais c'est qu'il ne connaît pas les couleurs, il ne sait pas comme c'est beau : le orange, le rose, le bleu etc. Il dit « je m'en fiche de conduire, maman m'emmène partout ». Oui mais il ne voit rien : il ne voit pas les beaux paysages, le soleil, le ciel et c'est une chose qui l'a décidé, c'est le ...

42 Classe : bisou

43 E : oui et il aurait pu dire « ça me va papa peut me faire des bisous même si je suis dans le ventre » mais il a rien senti. Il a pas senti le vrai bisou.

44 Emy : il peut pas sentir, il est dans le ventre ID

45 Lola : après il sort D

46 E : oui et il sent et d'ailleurs on nous dit dans le livre qu'après, elle adore les bisous. Autre question : est-ce qu'on peut rester dans le ventre de sa maman toute sa vie ?

47 Classe : non

48 E : non à un moment donné, il doit sortir. S'il ne sort pas, les médecins le feront sortir. Mais dans cette histoire, on dirait que si. C'est peut-être parce que ça nous parle d'autre chose.

Est-ce qu'il y a des enfants qui ont peur de grandir quelquefois ?

Pourquoi on peut avoir peur de grandir ?

49 Chaïma : je sais pas

50 E : quand je dis grandir, c'est devenir un peu plus adulte, c'est pas grandir en taille parce que ça c'est pareil on grandit.

51 Lilia : j'ai peur de grandir parce que ça doit faire mal d'avoir un bébé dans son ventre.

F↔R

52 E : ah toi tu as peur d'être maman. Tu as le temps.

53 Lilia : j'aime bien être maman mais si on a un bébé dans son ventre et qu'il sort, ça doit faire mal.

54 E : oui mais ce n'est pas ma question

Pourquoi est-ce qu'on peut avoir peur de grandir comme bébé ? Il a un peu peur de grandir : là, il est dans le ventre, il avait tout ce qu'il voulait alors il dit qu'il ne sort pas. C'est un peu qu'il a peur de grandir.

55 Emy : moi, j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse. F↔R

56 E : ah bon tu crois que quand tu vieillis tu grossis ?

Ecoutez-la.

57 Emy : c'est que en fait parfois mon papa et ma maman ils me disent que si je mange trop je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse ;

58 E : oui mais ça n'a rien à voir avec le fait de grandir. Evidemment, il faut faire attention à ce qu'on mange mais il faut se faire plaisir aussi, un peu des deux.

59 Chaïma : elle a peur de grandir... mon cousin petit il grandissait pas elle avait peur de grossir ; F↔R

60 E : grandir, ça veut pas dire grossir. Par contre on peut avoir peur de grandir parce que le corps change.

61 Chaïma : par exemple quand on est en CM1, on n'aime plus les jouets, on n'a plus envie de jouer avec les autres. F↔R

62 E : oui c'est vrai nos goûts changent ; on n'aime plus les mêmes choses. Ça peut faire peur. Quand on adore nos peluches par exemple et que tout d'un coup on se met à les aimer moins, ça veut dire que « je suis plus tout à fait une enfant » ça peut faire peur.

63 Chaïma : oui mais on aime toujours le gâteau au chocolat. F↔R

64 E : Oui c'est vrai, on peut garder l'amour du gâteau au chocolat, le fait de trouver ça délicieux depuis tout petit jusqu'à l'âge adulte

Des choses changent, d'autres pas.

65 Lilia : je voulais poser une autre question : en fait c'est par rapport à des histoires, c'est-à-dire que on fait ce qu'on veut dans des histoires parce que les bébés ils parlent pas en vrai ; C

66 E : oui ça veut dire que ça nous raconte autre chose que ça vraiment.

67 Lilia : oui



68 E : même si c'est pas possible, ça veut quand même dire quelque chose puisqu'on peut en parler

69 Lilia : on peut pas parler parce qu'il y a de l'eau C

70 E : oui c'est vrai, du liquide. D'ailleurs ils ne savent pas parler les bébés. Ça veut dire que ça parle d'autres choses.

71 Foued : quand j'étais petit j'aimais tout le temps les gâteaux à la fraise maintenant j'aime le chocolat. F↔R

72 E : Les goûts changent. Grandir c'est ne pas trop savoir ce qu'on va être. C'est ne pas savoir ce qu'on va aimer dans cinq ans, dans dix ans. On ne sait pas ce qu'on va être, ce qu'on va faire et ça peut faire un peu peur. Un peu comme bébé : il sait exactement ce qu'il a. Il a tout ce dont il a besoin : de la nourriture, on le promène. Par contre, il a pas les odeurs, il n'a pas les goûts, la douceur d'un bisou, il connaît pas la tête de son papa, sa maman, ses frères et sœurs, son grand-père, sa grand-mère. C'est ça le problème

73 Manuela : moi j'ai pas envie d'être grande parce que peut-être que mon papa et ma maman ils seront morts et je serai triste. F↔R

74 E : tu as le temps ; ça peut pas arriver tout de suite. Ça peut mais c'est dans très longtemps. Mais c'est vrai qu'il y a ça : on peut avoir peur de perdre les gens qu'on aime parce que plus on grandit, plus on vieillit. Les personnes qu'on aime deviennent âgées mais il ne faut pas penser à ça, il faut pas penser au pire. Ils sont là pour longtemps.

75 Emy : moi quand j'étais petite ma mamie... c'est marrant... enfin c'est pas marrant

76 E : tu peux trouver ça marrant

77 Emy : ma mamie elle avait pris une araignée dans sa main et après elle avait fait semblant de la prendre dans sa bouche. F↔R

78 E : quel rapport avec grandir ?

79 Emy : quand j'étais petite j'étais chez ma mamie et elle m'a dit « Goûte les radis c'est bon » et moi j'ai dit « non j'veux pas goûter » et après maman elle m'a coupé et après j'ai goûté et j'ai dit « non j'aime pas » et maintenant j'aime. F↔R

80 E : les goûts changent. C

81 Rédoine : quand on est petit on respire dans le ventre de sa maman. C

82 E : oui mais pas comme ça. C'est aussi à travers le cordon. Notre maman respire comme ça et dans l'air il y a de toutes petites choses qu'on appelle l'oxygène qu'on doit absolument avoir sinon on meurt et les petites particules d'oxygène passent dans le cordon et arrivent

jusqu'au bébé. Le bébé ne respire pas comme nous mais il a les petites choses qui sont dans l'air qui sont nécessaires pour vivre.

83 Lilia : avant de naître, on est dans le ciel ? Q

**Vrrr...<sup>1</sup> de Christian Bruel et Nicole Claveloux :**

1 E : *Vrrr...* Qu'est-ce qu'il y a entre le bébé et sa maman ?

2 Manuela : un fil. D

3 E : Comme ça fonctionne ?

4 Jade : Avec un bouton. D

5 E : qu'est-ce qui se passe avec ce bouton ?

6 Adan : si le bébé est trop loin, la maman appuie sur le bouton et il se rapproche. D

7 E : Voilà, quand on appuie sur le bouton, le fil se rétrécit. D'après vous, est-ce que c'est facile d'être relié à quelqu'un comme ça ?

8 Classe : non

9 Lilia : par exemple, la maman elle appuie sur le bouton pour lui faire un câlin mais il a pas son jouet. I↔P

10 E : donc ça ce n'est pas facile pour toi ?

11 Lilia : moi je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer ; je peux pas faire deux choses en même temps. F↔R + C

12 E : pourquoi c'est pas facile d'être relié à quelqu'un ? Ou facile d'ailleurs.

13 Emy : parce que là il est relié parce que la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être « Bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul ». I↔P

14 E : mais pour toi, c'est facile ou pas d'être relié à quelqu'un ?

15 Emy : non parce qu'on peut pas aller au magasin, on peut pas bouger. C

16 E : on peut pas faire ce qu'on veut.

17 Emy : on peut pas se laver tout seul. C

18 Chaïma : d'accord parce que moi si j'étais reliée à quelqu'un, je pourrais pas faire tout ce que je veux : faire du vélo, du roller... ID

19 E : mais un bébé au début de sa vie ?

20 Chaïma : au début, on est dans le ventre, y a un cordon qui nous relie à notre maman et on le coupe après. I↔P

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier

21 E : mais là il est né. Un bébé au début de sa vie même sans le fil, si on laisse faire ce qu'il veut, qu'est-ce qui va se passer ?

22 Foued : il va pas respirer ? ID

23 E : si parce que ça c'est un réflexe. Mais est-ce qu'on peut laisser un bébé tout seul après la naissance ?

24 Lilia : des fois c'est très rare, y a des bébés qui sont morts. C

25 E : oui c'est très rare. Mais répondez à ma question.

26 Lola : non on peut pas le laisser tout seul, autrement il pleure. ID

27 Emy : il pourrait faire des bêtises par exemple sans faire exprès s'il est un petit peu haut et qu'ils avaient laissé un verre il aurait pu faire tomber le verre sur sa tête. I↔P

28 E : donc quand on est petit, est-ce qu'on a besoin de notre papa et de notre maman ?

29 Manuela : Pour nous protéger. C

30 E : pour nous protéger, c'est ce que tu viens d'illustrer. On ne sait pas tout faire tout de suite. Il faut qu'on apprenne. Surtout quand on est un bébé mais aussi à votre âge, on a besoin d'adultes pour nous protéger

31 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy parce que peut-être que la maman elle était à côté et qu'elle a enlevé le verre Débat

32 E : ça veut dire que c'est l'adulte...

33 Emy : s'ils n'étaient pas là...

34 Chaïma : Ils auraient pu l'enlever avant de partir ;

35 E : toutes les deux vous êtes en train de dire que c'est grâce aux adultes que les enfants ne se font pas mal ; Après, comme tu dis, on devient de plus en plus grands et les parents n'ont plus besoin de faire ça par exemple, mettre en hauteur les verres parce que vous êtes capables de faire attention seuls. Comme dans l'histoire : lui laisser plus de liberté, le laisser faire ce qu'il veut.

Et le bébé, si on ne lui donne pas à manger, est-ce qu'il peut trouver à manger tout seul ?

36 Classe : non

37 E : non, il a besoin de ses parents. S'il pleure et qu'il a peur, est-ce qu'il peut se rassurer tout seul ?

38 Classe : non, il a besoin de son papa et sa maman pour le rassurer. C

39 Théo : il peut pas lui tomber dessus le verre parce qu'ils sont rangés. *(suite du débat)*

40 E : Ils sont rangés grâce à qui ?

41 Théo : à papa et maman

42 Léo : je suis tout seul à la maison des fois. F↔R

43 E : ça veut dire que tu n'as plus de corde dans ces moments-là. Mais est-ce que tu pourrais d'après toi vivre complètement tout seul ? P

44 Léo : non

45 E : non, tu as encore des choses à apprendre. Tu n'es pas un adulte mais tu n'es plus un bébé. Tu as appris à faire attention à certaines choses ; tu n'irais pas mettre ta main sur le feu etc. parce que tu as appris que c'était dangereux.

46 Lilia : quand ce sera à nous d'être papas et mamans, quand les parents ils seront grands-mères et grands-pères, on est toujours leur bébé. C

47 E : oui c'est ce qu'ils disent mais est-ce que c'est vrai ?

48 Classe : non

49 E : est-ce que quand vous allez devenir des adultes, vos parents continueront à vous dire « range ta chambre », « Fais-ci, fais-ça », « attention, ne fais pas ça » ?

Peut-être un peu mais...

50 Lilia : ils nous aiment et ils nous disent qu'ils nous aiment et quand ils nous fâchent, ça veut pas dire qu'ils nous aiment pas ; ils nous aiment toujours. C (*cette réponse fait référence à l'atelier sur Ma maman*)

51 E : on avait déjà parlé de ça : est-ce que quand les parents fâchent, ils arrêtent de nous aimer ?

52 Sarah : non parce que par exemple moi une fois, ma maman elle m'avait fâchée et puis après elle m'a pardonnée parce que je me suis excusée. F↔R

53 E : mais souvent c'est pour éviter qu'on se fasse mal ou qu'on ne prenne pas soin des autres ou des objets ; c'est pour ça qu'ils nous fâchent.

On revient à l'histoire. Qui arrive à la fin de l'histoire ?

54 Chaïma : le papa. Le petit il a plus la corde. Peut-être que la maman, elle a coupé la corde et après le petit il l'a donnée à son père. Avant que le père aille au travail, il a coupé la corde et il l'a donnée au petit D + I↔P

55 E : pourquoi il aurait fait ça ?

56 Chaïma : parce que peut-être que la maman elle peut pas l'accompagner à son travail. ID

57 E : oui mais pourquoi il a besoin de mettre une ficelle à son petit garçon ?

58 Chaïma : parce que comme ça, il va pas s'en aller, il va pas sur la route. ID

59 E : d'accord, et pourquoi le papa il a besoin d'une corde avec sa femme ?

60 Chaïma : peut-être qu'il lui a dit de pas faire tout ce qu'elle veut. ID

61 E : qui aurait dit ça à qui ?

62 Chaïma : le papa à la maman

63 E : il a le droit de dire ça ?

64 Lenny : non

65 E : non, c'est une adulte elle fait... ; Alors, on peut pas faire tout ce qu'on veut parce qu'il y a des règles et des lois aussi : on n'a pas le droit de rouler trop vite sur la route, on n'a pas le droit de voler, on n'a pas le droit de faire mal aux autres. Mais il a pas le droit de lui dire « Tu restes à la maison ou des choses comme ça... »

Mais alors, ça veut dire quoi cette ficelle entre eux ?

66 Chaïma : par exemple, si il sait pas où elle est et qu'il veut lui dire qu'il va au travail et que la maman elle sait pas qu'il est parti, elle va s'inquiéter après. I↔P

67 Emy : je ne suis pas d'accord parce que déjà, au début on voyait pas le papa et Chaïma elle dit que le bébé il avait coupé la corde et après il l'avait mise à son papa. Mais non, parce que le papa, c'est pas un bébé donc il peut se débrouiller tout seul. débat

68 E : oui, alors pourquoi sont-ils reliés sa femme et lui ?

69 Emy : je sais pas mais à la fin, le petit il coupe la corde et du coup eux aussi sont détachés. I↔P

70 E : non, quand on les voit à la fin, ils sont reliés tous les deux.

71 Gwendal : moi je suis pas d'accord parce que le papa il était en train de dormir, il s'est réveillé et il est allé dans le salon ; il a vu le bébé et il a coupé la corde et il l'a remise à sa femme. I↔P

72 E : Pourquoi ?

73 Gwendal : parce qu'il...

74 Lola : parce que le petit accroché à son papa. D

75 E : non.

76 Lola : parce que le petit il est accroché à son papa

77 E : pas à la fin

78 Lilia : le papa et la maman ils sont accrochés parce que peut-être qu'ils s'aiment. I↔P

79 E : et que la maman, elle n'est pas que avec son bébé.

80 Lilia : Et aussi la femme si elle s'en va, elle se retrouve avec un autre monsieur, le papa il sera triste. I↔P

81 Foued : je suis pas d'accord avec Lilia parce que par exemple, la maman reliée à son petit, si ça se trouve elle peut tourner le bouton pour le relier au papa aussi. Débat + I↔P

82 E : on peut être relié à son papa comme ça toi tu penses ?

D'après vous, est-ce que c'est facile pour le petit pingouin de voir que ce n'est plus lui qui est relié à sa maman mais son papa ? Est-ce que c'est facile de grandir et de se détacher de sa maman et de son papa ?

83 Lilia : c'est pas facile parce que quand à la fin le petit il est attaché, le petit va s'en aller et les parents ils vont rester. I↔P

84 E : il va s'en aller où ?

85 Lilia : au parc I↔P

86 E : Tout seul ?

87 Lilia : quelque part et les parents ils vont rester mais ils vont être tristes s'ils voient plus leur petit. I↔P

88 E : mais ils vont pas le laisser partir tout seul, ne t'inquiète pas. C'est pas parce qu'ils sont reliés qu'ils vont le laisser partir tout seul et faire n'importe quoi.

Est-ce que c'est facile de grandir comme l'a fait le petit pingouin c'est-à-dire en se disant « Je laisse mon papa et maman, je suis avec eux mais je suis plus relié ».

[discussion sur la possibilité ou non de sortir de la maison seul pour le bébé]

89 E : on disait tout à l'heure qu'au début ce petit pingouin était complètement relié à sa maman, il ne savait pas faire grand-chose sans elle puis Emy a proposé l'idée que peut-être la maman un moment s'est dit « Je peux peut-être lui laisser un peu de liberté. On va enlever la ficelle entre nous. » Ça veut dire qu'elle le laisse grandir, elle lui fait confiance. C'est comme vous quand vous me disiez qu'au début, les adultes font très attention, ils mettent les verres en hauteur pour pas qu'on les touche, pour pas qu'ils tombent sur nos têtes. Et puis Théo me dit « moi souvent je reste tout seul » et je lui dis que c'est sûrement parce que sa maman pensait qu'il savait faire des choses tout seul, qu'il avait grandi. Ça ne veut pas dire que tu sais tout faire et que tu peux vivre tout seul.

Est-ce que c'est facile de grandir ou est-ce que parfois on aimerait bien redevenir un petit garçon ou une petite fille ?

90 Lilia : parfois quand on est grand... des parents, ça fait trop de choses : il faut travailler, il faut faire à manger, mettre la télé aux enfants... C

91 E : donc tu penses qu'il faudrait rester un bébé toute sa vie ? P

92 Lilia : Non

93 E : Pourquoi pas ?

94 Lilia : Il faut rester grand pour aider sa maman, son papa. C

95 E : oui mais quand ce sera toi la maman ? Tu me dis être adulte, ça veut dire qu'il faut faire plein de choses donc je te demande si ça signifie que tu veux rester une petite fille toute ta vie ?

96 Lilia : Non

97 E : Pourquoi tu as envie de devenir adulte, d'enlever la ficelle même s'il y a des choses qui sont dures ? Qu'est-ce qui peut donner envie de devenir grand ?

98 Lilia : quand j'étais petite, je voulais faire tout ce que je veux mais je peux pas ; F↔R

99 E : non, on peut pas. Pourquoi t'as envie de devenir grande ?

100 Lilia : pour que je fasse plein de choses F↔R

101 E : faire encore plus de choses toute seule.

102 Chaïma : moi quand j'étais petite j'aimais bien aller dehors mais maintenant j'aime plus.

F↔R

103 E : Tes goûts ont changé

104 Chaïma : j'aurais aimé rester petite comme ça, je pourrais aller un petit peu plus dehors.

F↔R

105 E : d'accord mais quand tu seras adulte, tu pourras faire le choix d'aller dehors toute seule et personne ne te dira que tu n'as pas le droit

Alors, tu penses qu'il vaut mieux devenir adulte, grandir ou rester une petite fille avec une ficelle ?

106 Chaïma : être plus grande F↔R

107 E : grandir petit à petit, pas trop vite, c'est ça ? En prenant son temps.

108 Chaïma : âge par âge

109 Emy : moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule. F↔R

110 E : Tu pourras avoir tes propres envies, tes propres projets.

111 Emy : et voir mes cousines longtemps et m'acheter une voiture

112 Foued : moi je préfère redevenir petit parce que j'aimais bien mon papa mais maintenant je le vois plus trop. F↔R

113 E : et tu crois qu'en restant petit, tu vas le voir plus ? P

114 Foued : oui

115 E : bon de toute façon, tu ne peux pas revenir à avant. On ne peut pas revenir en arrière on est d'accord. On n'a pas inventé la machine à voyager dans le temps.



Donc est-ce que c'est pour ça qu'il faut s'arrêter de grandir et d'apprendre des choses ?

Peut-être même que tu pourras le voir plus quand tu seras plus grand, non ?

Finalement, grandir, c'est faire plein de choses. Pas tout : on n'a pas le droit de tout faire quand on est grand. On a des obligations, on doit respecter des règles aussi. Il y a des lois pour tout le monde : pour les grands, les petits mais on est un peu plus libres de faire ce qu'on veut par exemple quand on gagne son propre argent, qu'on a son propre appartement, eh bien on peut décider comme dit Chaïma d'aller au parc ou d'aller se promener quand on en a envie. Emy, si elle a un jardin assez grand, elle pourra avoir un chien ou plusieurs chiens à condition qu'ils puissent être heureux : tu ne vas pas mettre quatre chiens dans un appartement. Foued, il pourra décider d'aller voir son papa plus souvent. Donc quand on grandit, on ne peut pas tout faire mais on est un peu plus libre. C

Là, c'est normal, comme le petit pingouin, vous apprenez : les choses qui sont dangereuses, ... vous apprenez petit à petit, vous vous préparez à votre vie d'adulte.

116 Manuela : moi je préfère être grande comme ça tu peux aller où tu veux, acheter tes propres objets ; tu travailles et comme ça tu gagnes beaucoup d'argent. F↔R

117 E : pas toujours beaucoup mais on gagne son argent.

118 Elona : moi, j'aimerais bien être grande pour aller à Paris. F↔R

119 E : oui, c'est vrai que c'est quelque chose que tu ne peux pas décider toute seule, là maintenant. Il faut que ta maman et ton papa soient d'accord pour t'y emmener. Alors que quand tu seras une adulte, que tu gagneras ton argent, tu pourras décider avec un peu de temps libre de t'acheter un billet de train pour aller à Paris.

120 Lola : moi quand je serai grande, j'aimerais aller à Disneyland Paris voir la reine des neiges ; F↔R

121 Chaïma : quand je serai grande, je voudrais aller au Maroc et habiter là-bas. F↔R

122 E : d'accord mais rappelez-vous : on ne fait pas tout ce qu'on veut quand on est adulte. Il ne suffit pas de se dire « Tiens je suis un adulte, je veux ça, je veux ci et je l'ai ». Non, comme dit Lilia, il y a beaucoup d'obligations aussi quand on est adulte. Mais on est, d'une certaine manière, un peu plus libre.

Dernière question qui n'était pas prévue mais qui me semble intéressante : quand devient-on adulte ?

123 Emy : quand on a 31 ans

124 E : pourquoi ?

125 Emy : parce que l'âge ça fait beaucoup et en même temps on grandit et plus les jours ils passent et plus il y a des anniversaires et ça passe vite les jours...

126 E :... mais d'après toi, quand est-ce qu'on devient adulte ?

127 Emy : quand on a 35 ans

128 Chaïma : quand on a ses règles

129 Emy : bah pas obligé

130 E : non pas forcément. Il y a une différence...

131 Agathe : à 18 ans

132 E : alors, 18 ans, c'est l'âge où on devient majeur. C'est-à-dire qu'on a certains droits. On peut décider pour nous-mêmes de certaines choses. C'est aussi à partir de cet âge qu'on peut passer le permis de conduire. C'est aussi l'âge à partir duquel on a le droit de voter ; ça c'est très important, on a le droit d'élire les personnes qui vont prendre des décisions pour notre pays, notre ville, notre région etc.

133 Foued : ça veut dire quoi voter ?

134 E : Voter c'est qu'on choisit une personne qui va s'occuper de notre pays par exemple, le président de la République. Tu dis « Moi je voudrais que ce soit lui ». Et après on compte le nombre de personnes qui ont voté pour untel ou untel. François Hollande a été élu aux dernières élections présidentielles parce que c'est lui qui avait reçu le plus de voix. On vote aussi pour le maire donc ça c'est très important .

135 Chaïma : c'est qui le maire de Châtelleraut ?

136 E : M. Hamelin. 18 ans, c'est l'âge où on peut décider pour nous-mêmes donc c'est un peu l'âge où on devient adulte mais quelquefois, on est un adulte on peut avoir 30 ans et être un peu comme un enfant dans sa tête.

137 Gwendal mon papi il a eu son bac à 17 ans.

138 Lilia : quand on est des vieux parents on est tristes qu'il y ait... Par exemple, moi je suis grande et je pars à Paris et que ils sont tristes...

139 E : que tu t'en ailles ? Oui mais ils sont heureux pour toi parce que si tu pars à Paris c'est que tu en as envie. Tu y vas pour quelque chose qui te rends heureuse. Donc ils vont être tristes de te voir partir mais ils vont être très heureux pour toi aussi.

*Il ne m'a pas semblé intéressant d'annoter les réponses de la dernière partie concernant la discussion sur la majorité à 18 ans. En effet, cela est détaché de la lecture de l'œuvre et relève plutôt de connaissances civiques.*

**Bébés chouettes<sup>1</sup> de Martin Waddell et Patrick Benson :**

1 Gwendal : Rémy il dit les raisons et Sarah aussi et Rémy il répète toujours un peu les mêmes choses que Sarah. I↔P

2 E : C'est-à-dire ? D'après vous, qui est la chouette la plus âgée, la plus grande ?

3 Emy : C'est Sarah parce que là on voit bien que c'est la plus grande. E

4 E : on ne peut pas le savoir en regardant l'illustration. Par contre, quand j'ai lu, certains indices nous font dire que Sarah est la plus grande. Lesquels ?

5 Chaïma : quand ils se mettent sur la branche, Sarah elle prend la plus grande. Rémy il prend la moyenne et puis Lou il prend une racine. I↔P

6 E : Après tout, Sarah pourrait être sur la racine. Ce n'est pas parce que c'est la plus grande qu'elle prend forcément la plus grande branche.

Mais dans ses réponses... à chaque fois elles cherchent pourquoi leur maman est partie ou ce qu'elle est en train de faire. Dans leurs réponses, comment on peut savoir que c'est Sarah la plus grande ou au contraire Lou la plus petite ?

7 Lilia : parce que on peut savoir que c'est Sarah parce que y a juste à regarder le titre et après on voit que c'est pas toutes des bébés chouettes. E

8 E : mais on ne sait pas que c'est Sarah.

9 Gwendal : on peut savoir que c'est Lou la plus petite parce qu'elle arrête pas de dire « Je veux maman ». ID

10 E : d'accord. Qui est la plus petite ?

11 Gwendal : Lou

12 E : c'est la plus jeune des chouettes, on le sait parce qu'elle répète sans arrêt « je veux ma maman » ou à la fin « j'aime ma maman » ; A l'inverse, pourquoi peut-on dire que c'est Sarah la plus grande ?

Lou répète toujours la même chose : elle n'arrive pas à se défaire de son envie de retrouver sa maman : « je veux ma maman », « je veux ma maman », « Je veux ma maman »... Et Sarah qu'est-ce qu'elle essaie de faire ?

13 Chaïma : De les rassurer I↔P

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

14 E : Comment fait-elle ?

15 Chaïma : elle dit que peut-être elle est partie chercher des rats, des souris. I↔P

16 E : Oui, je vous relis tout ce que Sarah a dit :

« Je crois qu'elle est partie chasser »

« Elle va rentrer »

« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses »

« Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche »

« imagine qu'elle se soit perdue »

A la fin, quand la maman est rentrée elle dit « je le savais quand sa maman leur dit « vous le saviez bien que j'allais rentrer.

Donc qu'est-ce qu'elle fait ? Tu m'as dit qu'elle essaie de les rassurer c'est vrai. Quand elle dit « elle va rentrer », c'est vrai.

17 Chaïma : et aussi, elle dit aux deux autres « venez tous sur ma branche », peut-être pour les rassurer. I↔P

18 E : c'est ça. Et Rémy, comment il se situe lui ?

Rémy : il répète ce qu'a dit Sarah. D

19 E : oui, ça veut dire que quand Sarah est rassurée, comment est Rémy ?

20 Emy : Quand Sarah elle a pas peur ben Rémy son frère il a peur. E

21 E : Ah bon ?

22 Classe : non

23 E : il n'a pas peur non plus. Il est rassuré lui aussi.

24 Emy : y a que Lou qu'a peur. I↔P

25 E : Il n'y a qu'une seule fois où Sarah a peur. Quand cela se passe-t-il ?

26 Lilia : quand elle a dit « peut-être qu'elle va plus revenir ». I↔P

27 E : exactement. Et Rémy lui...

28 Shaëlys : « Ou qu'un renard l'ait mangée » D

29 Emy : oui mais les chouettes ça vit dans les arbres. Débat

30 E : oui mais la maman ils ne savent pas où elle est : elle a pu se faire attraper par un renard sans que celui-ci ...

31 Emy : Mais après elle était avec eux donc le renard il a pas pu la manger parce qu'elle vole. C

32 E : oui mais elle ne vole pas tout le temps. Elle se pose de temps en temps.

33 Emy : elle se pose pas par terre.

34 E : Oui mais tu sais un renard...

35 Lilia : il est discret. Enr.

36 E : oui il peut très bien l'avoir attrapée.

Donc la seule fois où Sarah n'est pas rassurée, où elle commence à se dire « Si elle ne revenait pas... » ou « Si elle s'était perdue... », Rémy lui aussi se met à avoir peur. Ça veut dire que Rémy est très dépendant de ce que dit sa sœur. Si sa grande sœur est rassurée, il est rassuré. C'est ce qu'il se passe tout le long de l'histoire sauf ici c'est-à-dire « je crois qu'elle est partie chasser » dit Sarah. « Oh oui pour nous rapporter à manger » dit Rémy. Vous voyez, il va dans son sens, il continue l'explication de sa sœur. Ensuite, « elle va rentrer » dit Sarah, « Oh oui rentrer bientôt » dit Rémy. Il répète en quelque sorte. Ensuite, « Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses » dit Sarah. « Je suppose » dit Rémy.

Donc on a trois personnages du plus petit, le bébé Lou, le plus jeune qui lui n'arrive pas à être rassuré. Sa sœur n'arrive pas à le rassurer, il veut sa maman vraiment. Au contraire, on a Sarah, la plus grande qui essaie de comprendre ce qui s'est passé et de se dire « C'est peut-être qu'elle fait ça ». Elle cherche des hypothèses, des explications. « peut-être qu'elle est partie chasser, elle est partie nous rapporter à manger et elle va revenir... ». Puis au milieu, on a Rémy qui lui ne répète pas tout le temps « Je veux ma maman » mais si sa grande sœur n'arrive pas à le rassurer commence à avoir un peu peur.

37 Lilia : peut-être que son frère comme il est dit dans l'histoire... si par exemple sa sœur elle a peur eh ben il a peur parce que peut-être sa sœur elle est la plus grande et elle peut protéger les petits. I↔P

38 E : C'est pas tout à fait son rôle mais en tous cas, elle essaie de comprendre et ça les rassure enfin, ça rassure Rémy. Pour Lou, ça marche pas, il veut vraiment sa maman. Il n'arrive pas à se rassurer juste avec une idée.

Enfin c'est un peu grandir ça. Lou, elle a besoin de sa maman, vraiment, en vrai pour la protéger, lui donner à manger... Puis Rémy, il est entre les deux et Sarah, elle est grande, elle arrive à se séparer de sa maman. Alors, c'est quoi grandir pour vous ? Vous êtes encore des enfants, vous allez grandir et en vous aidant de cette histoire ou d'autres choses : c'est quoi pour vous grandir ?

39 Chaïma : si on est plus grand, par qu'exemple moi quand je serai grande j'aimerais aller tous les ans au Maroc. F↔R

40 E : est-ce que tu auras ta maman tout le temps à côté de toi ?

41 Chaïma : non

42 E : toute seule.

43 Emy : quand je serai grande, j'aimerais avoir une grande maison et je voudrais avoir aussi une voiture pour aller à la plage. Et un jour j'aimerais bien habiter là-bas. F↔R

44 E : ce sont tes envies, pas celles de ta maman ou ton papa. C'est ce qu'on disait hier. Je vous ai demandé hier « est-ce qu'on fait exactement comme nos parents ont fait ? ». Eh non. Mais au début de notre vie, quand on était comme Lou, est-ce qu'on avait envie de se séparer de nos parents, d'avoir une maison ou une voiture. De quoi on avait besoin quand on était comme Lou ?

45 Chaïma : de sa maman. C

46 E : Alors qu'est-ce qui fait qu'au bout d'un moment, petit à petit on se sépare un peu et puis après on a notre propre maison, notre propre vie et puis on va trouver notre propre travail.

47 Sarah : Moi quand j'étais petite, j'étais collée à maman et papa et quand ils me lâchaient, je pleurais. F↔R

48 E : et maintenant, c'est plus le cas ?

49 Sarah : non

50 E : alors, c'est bien, c'est mieux ?

51 Sarah : c'est mieux parce que papa et maman ils en avaient marre. F↔R

52 E : et puis toi tu vas faire ta propre vie plus tard. Ils ne vont pas être près de toi tout le temps. C'est un peu comme Lou, Rémy et Sarah. Pourquoi c'est bien alors de se séparer petit à petit et d'avoir nos propres idées, nos propres envies ?

53 Emy : quand j'étais petite, quand papa me tenait dans ses bras, maman elle me donnait à papa et des fois je vomissais sur papa et maintenant je lui vomis plus dessus. F↔R

54 E : ce n'était pas la peine de dire ça.

55 Chaïma : moi quand j'étais petite et que maman ne me donnait pas à manger, je pleurais. F↔R

56 E : Oui donc au début, quand on est petit, on dépend complètement de notre maman, de notre papa et puis petit à petit on devient de plus en plus indépendant. Ça ne vous rappelle pas une des histoires qu'on a lues ?

57 Lilia : la petite fille le papa et la maman.

58 Gwendal : *Vrrr...* P

59 E : oui le bébé et la maman sont reliés avec un fil. Et quand la maman est trop loin, il appuie sur le bouton, le fil se rétrécit et ils s'embrassent puis le petit garçon il est content

d'avoir sa maman, il en a besoin mais il remarque qu'il aimerait bien avoir son jouet alors « maman, écoute, lâche-moi, je voudrais aller jouer ». Et puis quand le petit garçon est trop loin à l'inverse, c'est la maman qui le rappelle. Et on avait dit que la maman ne voulait pas le laisser partir trop vite, tout seul pour aller chercher son jouet.

60 Shaëlys : ça aurait pu être aussi que le petit si... ils peuvent parler E

61 E : non, au début, il ne parle pas. il fait des bruits « Ghhh ! » Par contre à la fin, quand le papa arrive : « Apu vrrr... » et là ça commence à être des mots même si ce sont des mots de jeune enfant. Ça veut dire quoi ?

62 Jade : « Il n'y a plus le fil. » I↔P

63 Lilia : dans l'histoire du papa et de la maman P

64 E : *C'est une histoire d'amour*

65 Lilia : sa maman elle est partie loin et après c'est comme l'histoire parce que sa maman elle est partie à la chasse et après ils ont eu peur le papa il lui manque P

66E : on nous dit rien du papa. Il y a une chose qu'on peut dire c'est que dans les deux histoires, les enfants sont loin d'un des parents. Ici la maman est partie même si elle va revenir alors que dans *C'est une histoire d'amour*, les parents se séparent donc forcément la petite fille elle ne peut pas être avec ses deux parents à la fois.

Voilà pour Grandir

**La première fois que je suis née<sup>1</sup> de Vincent Cuvelier et Charles Dutertre :**

1 E : Pourquoi le titre est *La première fois que je suis née* d'après vous ? Comme si on pouvait naître plusieurs fois...

Est-ce qu'on peut naître plusieurs fois ?

2 Classe : non

3 E : alors pourquoi ce titre ?

4 Emy : peut-être parce que elle a dit qu'elle était née au début elle respirait pas... I↔P

5 E : quand est-ce qu'elle naît pour la deuxième fois ?

6 Elona : là [elle montre l'illustration sur le TBI] D

7 E : oui exactement. Quand elle devient à son tour maman elle dit « La première fois que tu es née, c'est la deuxième fois que je suis née ». Pourquoi elle dit ça ?

8 Emy : parce qu'elles sont pareilles parce qu'avant elles étaient pareilles sauf qu'elle avait un deuxième grain de beauté ; I↔P

9 E : Elles se ressemblent mais pas tout à fait.

Quand elle a eu ce bébé, elle est devenue quoi ?

10 Emy : maman I↔P

11 E : oui donc elle est née à son rôle de maman. C'est une maman depuis très peu de temps. Elle devient maman donc elle est née en tant que maman. Comment s'appelle la petite fille ?

12 Jade : Charlotte D

13 E :; oui comme dans *Cet été-là*

Qu'est-ce qu'elle apprend à faire ? Ça revient très souvent.

14 Solana : la musique D

15 E : c'est-à-dire que quand elle était dans le ventre de sa maman, elle écoutait de la musique, quand elle est sortie, elle écoutait de la musique, ensuite, elle a appris à faire de la trompette, en fait c'était du violon. Après elle a commencé à faire des spectacles qu'elle montrait à ses parents...

Finalement, est-ce qu'on peut dire qu'elle aime la même chose que ses parents ? S'ils lui faisaient écouter de la musique, est-ce que d'après vous c'est qu'ils aimaient ça ?

---

<sup>1</sup> Cuvelier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse



16 Lilia : oui parce que ils sont fiers de nous parce qu'ils vont peut-être se dire que la prochaine fois elle va y arriver. ID

17 E : mais est-ce que tu crois qu'elle fait ça pour faire plaisir à ses parents ?

18 Lilia : non ça lui plaît parce que quand elle était dans le ventre, elle a entendu la musique et après quand elle est devenue grande, elle a joué du violon. I↔P

19 E : et ensuite ?

Qu'est-ce qui se passe quand elle rencontre son mari ?

20 Emy : ils se quittent. D

21 E : non, pas lui mais celui qui va devenir son mari. Qu'est-ce qu'il aime son mari aussi ?

22 Solana : la trompette D

23 E : oui qu'est-ce qu'il fait ?

24 Solana : il vend des trompettes I↔P

25 Emy : non il installe parce qu'il fait une boutique de trompettes. Débat + I↔P

26 E : d'instruments de musique ; Il est en train de faire quoi, de les nettoyer ?

27 Lilia : Comme la fille elle aime bien jouer de la trompette, peut-être qu'il est en train de lui nettoyer. I↔P

28 E : lui nettoyer ou lui en acheter une...

29 Chaïma : il répare des trompettes I↔P

30 E : en tous cas, il a un lien avec la musique.

Est-ce que, comme Charlotte, ses parents aimaient la musique *a priori*, parce qu'ils lui en faisaient écouter beaucoup quand elle était dans le ventre de sa maman. Charlotte aime aussi la musique. Est-ce qu'on est exactement pareils que nos papas et nos mamans ? S'ils aiment la musique, on va aimer la musique. Ou alors, s'ils aiment faire du vélo, on fera du vélo. S'ils aiment faire du tennis, on fera du tennis. Est-ce que c'est le cas ou pas ?

31 Sarah : non parce que par exemple papa il adore faire du tennis il m'avait inscrite dans un club et à la deuxième séance j'ai dit « non, je vais regarder » parce que papa il m'avait obligée. F↔R

32 E : ça ne t'a pas plu et tu as préféré arrêter. Donc Sarah dit qu'on n'est pas forcés de faire comme nos parents.

33 Rédoine : moi papa il fait du foot et moi je veux en faire Débat + enr. + F↔R

34 E : Donc toi c'est le contraire : quelquefois, nos parents nous transmettent leur passion. Charlotte c'est probablement ce qui s'est passé. Elle aime la musique probablement parce que ses parents, quand elle était petite, lui ont fait écouter de la musique et lui ont transmis cette

passion. Les autres qu'en pensez-vous ? On a d'un côté Sarah qui nous dit « Moi, j'ai pas eu envie de faire comme papa » et de l'autre Rédoine qui nous dit « Moi, j'ai eu envie de faire comme lui »... C

35 Emy : mon papa tous les soirs, il regarde le foot et moi je dis « Tu mets tout le temps ton foot et maman et moi on n'aime pas » et il dit « bah toi t'as ta télé en haut » et moi je dis « J'ai plus ma télé en haut, elle est cassée » et après je lui dis « Tu regardes toujours ton match et nous on n'aime pas » F↔R

36 E : Donc tu n'aimes pas la même chose que lui.

Autre question : est-ce que parfois, on fait des choses pour faire plaisir à nos parents mais en fait ça nous plaît pas ? Ou aux adultes ou à d'autres enfants ?

37 Gwendal : pour leur faire plaisir, je travaille parce que maman elle veut que je travaille. F↔R

38 E : Et ça te fait pas plaisir de travailler toi ?

39 Gwendal : non parce que maman elle va m'acheter un cahier de vacances pour cet été. F↔R

40 Elona : maman, elle veut que je sois gentille mais j'y arrive pas. F↔R

41 E : bah tu es gentille Elona.

42 Elona : j'ai deux pétales rouges. F↔R

43 E : ça fait longtemps ?

44 Elona : je sais pas

45 E : bon donc tu fais plaisir à maman en essayant d'avoir un pétale bleu mais tu n'y arrives pas

Est-ce qu'on a raison de faire plaisir ou pas ?

46 Solana : oui parce que des fois maman elle va nous faire travailler sur un cahier de devoirs pour cet été et vu qu'on veut pas le faire après on le fait et comme ça on sera tranquille. C

47 E : ah, c'est pour être tranquille ! Mais on peut le faire en se disant que ça va nous apporter : s'entraîner pour la lecture, ne pas perdre tout ce que vous avez appris, recommencer le CE1 dans de très bonnes conditions parce que vous avez tout revu. Alors c'est vrai que ça demande un effort mais c'est peut-être pour votre bien

48 Foued : des fois, non, des fois je veux pas faire plaisir. F↔R

49 E : et qu'est-ce qui se passe ?

50 Foued : ben elle me dit « Tu le fais » et puis je le fais.

51 E : elle t'oblige à le faire mais tu as dit que ça ne te plaisait pas. On a le droit de dire « je n'ai pas très envie ». Peut-être que vos papas et mamans vont vous dire « Je m'en fiche. Tu le fais quand même ». par exemple ranger votre chambre quand c'est le bazar : « Je comprends que tu n'aies pas envie mais mon petit bonhomme, tu vas le faire ! ». Mais rien ne vous empêche de dire que vous n'avez pas envie. On ne fait que des choses dont on a envie ; Quelquefois, on est obligé. Mais on peut le dire sans hurler, sans crier, piquer une colère.

52 Léo : moi, ma sœur elle met le bazar et après Adonie et moi on range la chambre mais mon père il nous dit de pas la ranger parce que c'est pas à nous. F↔R

53 E : ça ne lui fait pas plaisir mais elle doit ranger sa chambre. Elle fera ce qu'elle veut quand elle aura sa propre maison ou appartement mais là, elle habite chez ses parents encore

54 Lilia : moi ma mère, elle me dit « Tu m'aides Lilia sinon, tu sauras pas faire le ménage » et des fois, elle va dans la cave alors je lui fais une petite surprise, je lave la cuisine et quand elle sort de la cave, elle dit « oh merci ma chérie, c'est gentil » F↔R

55 E : quelquefois, même si tu n'as pas très envie, parce que c'est pas très agréable de laver, de ranger, mais toi tu le fais en te disant que ça va lui faire plaisir et donc te faire plaisir aussi. Quelquefois, faire plaisir à quelqu'un, ça fait plaisir à soi. Quelquefois, pas du tout.

56 Emy : moi la dernière fois, j'étais chez mes cousines et quand je suis arrivée dans leur chambre, c'était déjà le bazar et quand on s'est en allés, on était en train de jouer au loup et ma tata elle a dit à mes cousines « Vous devez ranger » et ma maman elle m'a dit « Emy, tu ranges aussi » et après ma tata elle dit « non, non c'était déjà comme ça, c'est pas à Emy de ranger ». F↔R

57 E : On récapitule : plusieurs possibilités : parfois, on n'a pas envie de faire les choses mais on est obligé. On a le droit de le dire mais il faudra le faire ; Parfois comme dit Lilia, on peut faire plaisir à quelqu'un en faisant quelque chose qui n'est pas très plaisant (nettoyer, ranger...) mais le fait de faire plaisir nous fait plaisir aussi et quelquefois, on a le droit de dire non et on doit dire non. Parfois, certaines personnes nous demandent de faire des choses et ce n'est pas bien. C

58 Emy : et on dit non

59 E : On doit dire non. Un monsieur que vous ne connaissez pas vous dit « Viens je t'emmène » alors que vous êtes seuls dans la rue. Non.

C'est pas parce que c'est un adulte...

60 Léo : moi un jour, y avait quelqu'un devant la maison. J'étais avec mon frère et il nous a dit « Venez, je vais vous donner à boire ». J'ai dit non parce qu'il pourrait ... F↔R

61 E : nous kidnapper c'est ça ? Alors on ne sait pas, il y a des personnes qu'on ne connaît pas qui ne nous veulent pas de mal mais on ne sait jamais.

Et puis entre vous, entre copains et copines : « Viens on va l'enfermer dans les toilettes lui ». Non !

On n'a pas le droit, c'est pas possible. Il faut savoir garder son esprit critique, ne pas se laisser entraîner par n'importe qui.

Si par exemple, imaginons, un CM1 ou un CM2 disait « Tu me donnes de l'argent sinon je vais dire que t'as fait une bêtise ». C'est non et vous venez le dire à un adulte. Il y a des choses qu'on ne peut absolument pas vous obliger à faire. Ce serait très grave.

Donc on récapitule : parfois, on dit non mais on est obligé de faire les choses, c'est normal. Dans la vie, on est obligé de faire certaines choses même si ça ne nous fait pas plaisir.

Deuxième chose : parfois, on fait quelque chose qui ne nous fait pas plaisir mais ça fait tellement plaisir de faire plaisir à quelqu'un qu'on le fait pour les autres.

Et troisième chose : parfois il faut dire non. Non et non et non. C'est pas possible. C

Même quand on est adulte. Parfois, on peut se laisser avoir par d'autres qui nous disent des choses et il faut essayer de réfléchir et se dire « Est-ce que c'est bien ce que je fais ? Quelles vont être les conséquences ? ». Parfois, c'est non, c'est comme ça.

62 Lilia : [anecdote détachée]

**Cet été-là<sup>1</sup> d'Arnaud Almeras-Robin :**

1 E : Où Charlotte et Simon se rencontrent-ils ?

2 Lenny : à la mer D

3 E : est-ce qu'ils s'entendent bien au début ?

4 Lenny : non D

5 E : Pourquoi ils se disputent ?

6 Solana : parce que ils veulent un seau, ils veulent un chapeau, ils veulent de l'eau, ils veulent un câlin I↔P

7 E : Ils se disputent pour un oui, pour un non etc. Et puis que se passe-t-il d'années en années ?

8 Chaïma : d'années en années, y en a un qui fait quelque chose et l'autre y fait quelque chose et dès qu'ils se revoient, ils changent de métiers. I↔P

9 E : est-ce que ce sont des métiers ?

10 Gwendal : des activités D

11 E : Des activités, des passions, des choses qu'ils aiment. Au début....

12 Chaïma : par exemple, la fille elle dit « Moi maintenant je lis des mangas » alors qu'avant elle était bricoleuse. Le garçon, il lisait et après il sculptait. I↔P

13 E : Simon, s'il n'avait pas rencontré Charlotte, est-ce que vous pensez qu'il serait devenu sculpteur ? On ne peut pas savoir mais d'après vous ? Est-ce que d'après vous, Simon s'est mis à aimer la sculpture parce que Charlotte lui a transmis un peu son amour de faire des choses avec ses mains ; Et, au contraire, est-ce que vous pensez que Charlotte s'est mise à lire parce que Simon aimait lire ?

14 Kamila : ben non, si ils ne s'étaient pas rencontrés, ils n'auraient pas fait ça parce que à mon avis, comme le garçon il aimait la lecture elle s'est dit, « Tiens, je vais faire comme lui » et le garçon il a dit « Tiens je vais faire la sculpture ». I↔P

15 Chaïma : je ne suis pas d'accord parce que s'il n'avait pas rencontré Charlotte, peut-être qu'il voulait faire ça... Débat

16 E : Toi tu te dis que dans tous les cas, il se serait mis à aimer la sculpture ;

---

<sup>1</sup> Almeras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane

On a deux choses différentes : Kamila qui nous dit que quand on rencontre quelqu'un, vous par exemple quand vous rencontrez quelqu'un, eh bien, vous êtes différents on est d'accord ; certains aiment faire du sport, certains aiment lire, certains aiment être avec leurs amis, certains aiment les animaux. Et Kamila se dit que quand on se rencontre tous ensemble, on peut donner envie aux autres d'aimer comme nous ou les autres peuvent nous donner envie d'aimer comme eux. Comme dans l'histoire de Simon et Charlotte : Charlotte aimait bricoler et finalement, petit à petit, Simon s'est mis à bricoler lui aussi. Inversement, Charlotte s'est mise à aimer la lecture alors qu'au début elle n'aimait pas trop.

D'un autre côté, on a Chaïma qui nous dit non, dans tous les cas, c'est déjà écrit comme ça c'est-à-dire que Simon il aurait aimé la sculpture un jour ou l'autre même sans avoir rencontré Charlotte.

Qu'en pensez-vous les autres ? Est-ce que quand on rencontre quelqu'un, on est influencé par lui, il peut nous donner ses envies ?

17 Emy : pas obligé parce que des fois y a des gens par exemple y a un monsieur, il dit « bonjour madame » et le monsieur il dit « est-ce que vous voulez que je vous lise un livre dans la bibliothèque ? » et un an plus tard le monsieur il se dit « Oh je vais peut-être faire un peu de lecture » et après plus tard il se dit « non, c'est trop nul la lecture, il vaut mieux que je fasse autre chose parce que je sais pas lire » I↔P

18 E : Non mais il a appris à lire... c'est pas ce que j'avais demandé.

La question est : est-ce que c'est bien de rencontrer des personnes différentes de nous ?

19 Classe : oui

20 E : pourquoi ? Est-ce que c'est bien, est-ce que c'est facile ?

21 Lilia : quand Simon et Charlotte se voient plus tard au bord de la mer, Charlotte elle est triste de ne plus le voir et lui aussi et après. Quand je vois plus ma cousine, je suis triste. D + F↔R

22 E : Donc si je te demande est-ce que c'est bien de rencontrer des personnes différentes de nous, toi tu me répondrais oui parce que ça te rend triste quand tu ne la vois plus.

Pourquoi on aime bien les autres, pourquoi on aime bien qu'ils restent avec nous ? Ou, à l'inverse pourquoi on ne les aime pas ?

23 Chaïma : si, par exemple je n'avais pas rencontré Jade, on ne serait pas amies. F↔R

24 E : Et est-ce que c'est bien que vous soyez devenues amies ?

25 Chaïma : oui parce que par exemple, si je sais pas faire quelque chose, elle peut m'apprendre. F↔R

26 E : et vice versa c'est un peu comme la sculpture.

Est-ce que c'est bien de rencontrer des gens ?

27 Estelle : par exemple, on pourrait rencontrer Lola et si j'étais plus son amie, je la rencontrerais plus. F↔R

28 E : et est-ce que c'est facile d'être ami avec quelqu'un ?

29 Lilia : non je veux être la copine de Ashley et si elle dit non, je serai triste. F↔R

30 Chaïma : moi une fois dans mon école j'avais une copine et après moi j'ai dit « Si t'arrêtes pas t'es plus ma copine ». F↔R

31 E : Alors pourquoi on se dispute ? Imaginez : Simon a le râteau et Charlotte elle le veut. Ça s'appelle comment ça ?

32 Chaïma : jaloux C

33 E : alors ça c'est quelque chose qui peut être très difficile quand on rencontre quelqu'un parce que parfois on aimerait bien ce qu'il a, être comme lui, faire ce qu'il fait. Mais à côté de ça, je pense que ça peut être très intéressant de rencontrer d'autres personnes parce qu'elles nous apprennent des choses comme dit Chaïma. Elles peuvent nous donner envie d'apprendre comme elles. C

34 Chaïma : un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé. F↔R

35 Kamila : moi un jour avec quelqu'un que je connais dans mon ancienne école, on avait des tickets de tombola. Moi j'en vais un et ma copine elle en avait pas. J'ai été gentille parce que y en avait vingt et je lui ai donné 10 et j'ai gardé 10.

F↔R

36 Emy : un jour j'étais chez ma cousine et y avait une fille, ma cousine était copine avec elle après on s'est fâchées et sa copine elle a donné une sucette à ma grande cousine et une à ma petite cousine et j'ai dit « Pourquoi moi j'en ai pas » et ma cousine elle a dit « T'en auras plus tard » et j'ai dit « Non, ça se fait pas, dans ces cas-là vous en avez pas vous aussi parce que je suis quand même votre cousine » et après on s'est fâchées et après j'avais des bonbons moi aussi et on s'est excusées. F↔R

37 E : Autre question : comme c'est pas facile d'être avec les autres, est-ce qu'il vaut mieux aller vivre tout seul sur une île où on est tout seul ?

Plus personne autour de nous.

38 Chaïma : non parce que si on est tout seul et que c'est notre anniversaire et qu'on veut inviter des copines et copains, comment tu fais ? C

39 E : donc tu peux pas fêter ton anniversaire, tu peux pas t'amuser avec tes copains

40 Chaïma : si, ça veut dire que je peux le fêter toute seule. F↔R

41 E : ce serait drôle tu crois ?

42 Chaïma : C'est mieux d'être avec des copains et copines si on a un trampoline, des jeux de plage C

43 E : C'est mieux d'être avec des amis.

44 Gwendal : non, si on a un bateau et on est loin et qu'il y a de l'eau, on peut aller voir ses copains E

*Gwendal essaie de trouver une solution pour ne rien perdre. Ce genre de réponse est assez fréquent quand elle se rapporte à une question qui impose un choix potentiellement lourd. Ici, on demande de choisir entre l'aspect collectif de l'être humain et l'individualité poussée à son maximum.*

45 E : Non j'ai dit qu'on ne voyait plus personne. Ce serait bien

46 Gwendal : Non parce qu'on pourrait plus s'amuser. C

47 Théo : à la fin, ça se termine bien. I↔P

48 E : oui à la fin ils sont...

49 Théo : amoureux D

50 E : ils ont même une petite fille et qu'est-ce qu'ils font ?

Ils emmènent leur petite fille sur la même plage que celle sur laquelle ils se sont rencontrés quand ils étaient petits.

Ils ont refait exactement pareil.

Clara la petite fille elle rencontre un petit garçon et ils se disputent pour le seau donc il se passe exactement comme ses parents ont fait. Ils se rencontrent, ils se disputent.

51 Chaïma : ils se chamaillent. D

52 E : est-ce que d'après vous, notre vie est exactement pareille que celle de nos parents. Regardez pour eux, on pourrait se dire qu'ils se sont rencontrés, ils se chamaillent puis petit à petit ils vont apprendre à se connaître à être amoureux etc.

53 Chaïma : oui parce que ma cousine elle avait sa mère, elle lui disait toujours « Va acheter le pain » et ma cousine elle a fait pareil. F↔R

54 E : oui mais si notre maman et notre papa ils sont pompiers, est-ce qu'on va être pompier forcément ?

55 Chaïma : non



56 E : Si on va en voyage sur la plage de Bretagne, est-ce que forcément nos enfants iront sur la plage de Bretagne ?

57 Kamila : non parce que dans les livres, on raconte ce qu'on veut et ça se peut pas qu'on fasse ce qu'on veut. C

58 Emy : non parce que moi avant, j'étais dans la voiture avec mon papa et ma maman et ma maman me dit « Regarde, quand tu seras grande, t'auras plein de sous sur ton logement » et puis maman et papa après ils ont dit « J'espère qu'elle va pas avoir la même vie que nous ». F↔R

59 E : ça veut dire qu'ils aimeraient que tu fasses différemment d'eux.

Je pense que les deux sont vrais : quelquefois, on peut faire des choses comme nos parents. Par exemple, si papa et maman ils aiment pas quand vous léchez votre assiette à table. Eh bien, vous il y a de grandes chances – ça s'appelle la politesse, ça s'appelle les bonnes manières- , il y a de grandes chances que vous vous fassiez pareil avec vos enfants parce que la politesse ça se transmet pour vivre en société. C'est comme être poli, dire bonjour, merci ; Par contre, comme dit Emy, on n'a pas la même vie que nos parents, on n'est pas comme nos parents et on va faire des choix que nos papas et nos mamans n'ont pas fait et c'est tant mieux ; On n'est pas obligés de faire comme eux. Vous pouvez prendre des décisions vous aussi. Peut-être pas complètement tout de suite. Surtout quand vous serez de jeunes adultes ou des adultes. C

**Le petit bout manquant<sup>1</sup> de Shel Silverstein :**

1 E : *Le petit bout manquant*. Qu'est-ce que cette histoire-là ? Qu'est-ce qu'il cherche le personnage ?

2 Chaïma : il cherche son petit bout. D

3 E : Il aimerait plus que tout trouver son petit bout. Mais, au début de l'histoire, qu'est-ce qu'il arrive à faire, qu'est-ce qu'il fait ? Il a pas son petit bout. Est-ce qu'il peut aller vite ?

4 Lilia : non

5 E : eh non : il lui manque un bout alors il peut pas rouler. En roulant, il pourrait aller vite mais là, il peut pas rouler. Mais qu'est-ce que ça lui permet de faire de ne pas aller vite ?

6 Lola : Parler avec un ver de terre D

7 Théo : il peut sentir la fleur D

8 Chaïma : que le papillon se pose sur lui D

9 E : ça c'est c'est qu'il aime par-dessus tout

10 Emy : et aussi à la fin, à chaque fois il trouvait des choses , j'aimais bien c'était rigolo mais après il roulait si vite qu'il ne pouvait même plus dire bonjour au ver de terre ou chanter.  
E

11 E : justement ; A un moment, il arrive à trouver son petit bout. C'est ce qu'il voulait plus que tout au monde ; il rêvait de ça, il ne pensait qu'à ça.

12 Emy : après il parlait comme un père Noël, ça voulait dire que c'était pas son petit bout et en plus ça faisait des zigzags au bord de son rond I↔P

[recherche de l'illustration]

13 E : il rencontre son petit bout ; ils parviennent à s'emboîter

14 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy parce que quand il a son petit bout, ils peuvent se décoller pour se reposer et se recoller après. Débat

15 E : tu n'es pas d'accord Emy parce que pour toi s'il reste des petits espaces, c'est qu'il n'est pas complet

16 Gwendal : il manque des petits trous I↔P

17 E : oui mais là, il a décidé de le lâcher ; Pourquoi ?

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

Il le cherchait plus que tout au monde. Il l'a enfin trouvé mais finalement il l'abandonne.  
Pourquoi ?

18 Sarah : parce qu'il ne peut plus faire tout ce qu'il aime faire ; il ne peut plus parler avec le ver de terre, faire la course avec un scarabée, que le papillon se pose dessus. I↔P

19 E : et il ne peut même plus...

20 Lenny : chanter I↔P

21 E : parce qu'il a la bouche pleine.

22 Chaïma : c'est comme si on avait plein de parts de gâteaux dans la bouche F↔R

23 E : ce qu'elle veut dire, c'est comme s'il avait la bouche pleine et il ne peut plus parler ou chanter.

Qu'est-ce qu'il décide de faire ?

24 Chaïma : il le pose et il repart. D

25 E : Il repart et qu'est-ce qu'il chante ?

26 Gwendal : « J'ai trouvé mon p'tit bout » D

27 E : eh non, il ne dit pas « j'ai trouvé... » puisqu'il ne l'a plus

28 Chaïma : « J'ai perdu mon p'tit bout... » D

29 E : et donc il repart à sa recherche. Vous ne trouvez pas ça bizarre vous ? Il l'avait trouvé et puis il l'abandonne parce qu'à cause de ça, il n'arrive pas à faire ce qu'il aime.

30 Chaïma : Il est parti il a relâché son p'tit bout ; mais peut-être qu'il a trouvé son petit bout ... I↔P

31 Lilia : je dirais qu'il lâche son petit bout parce que celui-là il était un peu... I↔P

32 E : C'était pas le bon, c'est ça ?

33 Lilia : Oui

34 E : mais si c'est le bon parce qu'il roule, il roule, il roule...

35 Lilia : il pourrait en chercher un autre I↔P

36 E : d'accord, admettons que dans la suite de l'histoire, il en cherche un autre. Il le trouve, donc il va pouvoir devenir tout rond. Et qu'est-ce qui va se passer ?

37 Emy : il va rouler I↔P

38 Lilia : il pourra plus chanter et sentir les fleurs. I↔P

39 E : donc d'un côté, il a envie d'être tout rond parce qu'il cherche son petit bout et de l'autre côté il ne veut pas parce qu'il ne peut pas faire ce qu'il aime quand il est tout rond.

Alors comment faire ?

40 Emy : moi je dis que peut-être il retrouve un petit bout mais un plus petit et ça pourrait être sa langue. I↔P

41 E : Oui mais ce ne serait pas son vrai petit bout : il cherche son petit bout pour être tout rond.

42 Théo : sinon, il peut tomber, s'il est trop petit. I↔P

43 E : eh oui, s'il est trop petit, il peut tomber

44 Chaïma : peut-être qu'il peut poser son petit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite, il le met et quand il a pas envie de rouler vite, il le pose. I↔P

45 E : Ah ce serait un petit bout « Quand on veut ».

46 Lola : je ne suis pas d'accord avec Chaïma parce qu'il va encore chercher son petit bout.  
Débat

47 E : Oui il préfère chercher son petit bout plutôt que le trouver.

48 Chaïma : c'est comme une chasse au trésor au petit bout I↔P

49 E : c'est ça qui est rigolo, c'est de le chercher, pas de le trouver. Parce que quand il le trouve...

50 Chaïma : ... il le relâche. I↔P

*Dans cette partie, on voit le caractère créatif de l'imaginaire pour sortir d'un dilemme difficile. Les élèves imaginent des solutions tierces et font comme le personnage de l'histoire : ils cherchent une solution qui n'existe pas (on ne peut être à la fois complet et chercher à l'être) tout en prenant plaisir à la chercher.*

51 E : oui, ça ne va pas parce qu'il ne peut plus chanter, il ne peut plus faire la course avec le scarabée donc finalement ce qu'il préfère, c'est le chercher.

Est-ce que vous seriez pareils que lui ?

52 Emy : parfois y a des gens comme mon cousin ils ont des chances de le retrouver, il s'est coincé le doigt dans une porte et son ongle a repoussé. F↔R

*A plusieurs reprises, les réponses d'Emy montrent que cette dernière ne parvient pas à se détacher du physique et du corporel. Pour elle, c'est le corps du personnage qui est amputé. Parallèlement, à chaque fois, elle émet des anecdotes personnelles évoquant des problèmes corporels. Il n'est pas absurde de penser qu'une angoisse existe à ce niveau et que cette histoire lui permette de mettre des images. Les autres élèves ne vont pas dans ce sens. On assiste là à la différenciation affective de l'œuvre.*

53 E : oui mais là, c'est un vrai « bout », c'est un « bout de corps »

Vous vous souvenez, on avait parlé des jeux la dernière fois. Par exemple nous, on pouvait avoir très envie d'avoir un objet. On en rêve, on aimerait ça plus que tout ; un jeu ou vous m'aviez dit une console et puis quand on l'a après, c'est moins attrayant, on y joue moins. Maintenant on l'a alors c'est moins excitant. C'est pas comme quand on l'attend, qu'on le voudrait absolument.

54 Chaïma : pour mon anniversaire, j'ai dit à maman que je voulais quelque chose puis après j'ai changé d'avis. F↔R

55 E : bon, on ne va pas parler de ce que vous voulez ou ne voulez pas. Il faut essayer de rester en rapport avec l'histoire.

56 Emy : avant, moi, quand j'ai un jouet qui est cassé, je demande à mon papa d'acheter de la glue qui colle très fort et après il le recolle. F↔R

57 E : Mais est-ce que ça vous est déjà arrivé de vouloir très fort quelque chose et puis quand vous l'avez, on n'y joue plus ou alors...

58 Lilia : moi, j'avais des poupées et avant je voulais des poupées, maman elle m'en a achetées et dans longtemps on n'en veut plus. F↔R

59 E : mais dans longtemps alors ?

60 Lilia : pas très longtemps. Ça peut arriver des fois dans pas longtemps ou longtemps.

61 Shaëlys : ma sœur elle voulait un jeu d'Elsa puis après elle en a plus voulu alors elle l'a donné à ma cousine. F↔R

62 E : quelquefois, on a quelque chose et on s'en lasse

63 Adan : moi, j'avais un jeu et quand je l'ai eu, j'y ai plus joué. F↔R

64 Sarah : moi, j'ai eu une tablette à mon dernier anniversaire et j'y joue plus. F↔R

65 E : Est-ce que vous dans la situation du petit personnage, vous préféreriez être le personnage sans son petit bout ou le personnage avec son petit bout ? Il faudra me dire pourquoi.

66 Kamila : je préférerais être sans le petit bout parce que quand il veut courir, il court mais il peut plus s'arrêter. ID

67 E : Toi, tu préférerais t'arrêter. Pour quoi faire ?

68 Kamila : si j'étais lui, par exemple j'aimerais qu'un petit papillon se pose. ID

69 Sarah : Je n'aurais pas pris le petit bout parce qu'il peut plus faire tout ce qu'il aime. ID

70 E : il vaut mieux vivre sans ça mais en faisant ce qu'il aime. Dans tous les cas, il ne peut pas tout avoir : avoir son petit bout et faire ce qu'il aime.

71 Emy : par exemple, un jour à la télé, j'ai vu un monsieur qui n'avait plus de main et de bras. Il pouvait prendre une assiette quand même et se servir. F↔R (*Voir note au-dessus*)

72 E : oui mais tu me parles du corps.

Préférez-vous être avec ou sans votre petit bout ?

73 Chaïma : je préférerais être sans le petit bout parce que par exemple si on a un copain et qu'on veut parler avec lui eh bien on peut pas avec le petit bout. ID

74 Foued : je suis pas d'accord avec Chaïma : parce qu'on peut l'enlever notre petit bout pour parler. Débat + I↔P

*Foued a du mal à intégrer la contrainte selon laquelle on ne peut disposer à volonté du petit bout. Cela dit, il se base sur une faille dans l'œuvre car, effectivement, le personnage est parvenu à l'enlever une fois et l'on est en droit de se demander pourquoi il ne pourrait pas recommencer.*

75 E : Eh non parce quand il l'a il roule trop vite. Là, il a réussi à l'enlever parce qu'il s'est arrêté...

Ou alors, toi tu dis Foued qu'il faudrait trouver une solution pour mettre le petit bout quand on veut aller vite ou l'enlever... Donc faudrait tout avoir comme ça.

76 Emy : ça se peut pas normalement Débat

77 E : S'il enlève son petit bout, il ne l'a plus.

78 Emy : y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes. Ils se rajoutent quelque chose pour voler. P

79 E : On fait ce qu'on veut quoi... Oui mais nous, est-ce qu'on peut faire ce qu'on veut ?

80 Adan : non

81 E : alors qu'est-ce qu'elle nous apprend cette histoire ?

82 Lilia : s'il a son petit bout, il aura plus de copains parce qu'il s'ennuie. I↔P

83 E : Oui il sera tout rond tout complet mais...

84 Emy : tout le monde aura peur de lui parce qu'il lui manquera un bout. Des fois, y a des enfants ils ont plus de mains, ils ont un bandage et les copains trouvent qu'il est pas pareil. F↔R (*Cf. note au-dessus*)

85 E : donc tu penses qu'un enfant qui est différent c'est un peu comme si il avait pas son petit bout et que les autres pourraient se moquer de lui et que lui pourrait avoir peur que les autres l'aiment pas.

86 Emy : moi un jour, mon cousin il m'avait portée et mon autre cousin a sauté sur mon cousin qui me portait et après je suis tombée sur le menton... F↔R

87 E : tu t'éloignes là. Tu m'as dit que les enfants différents physiquement pouvaient se rapprocher du personnage de l'histoire parce qu'ils pourraient ressentir leur différence comme s'il leur manquait leur petit bout manquant.

88 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy : je connais quelqu'un qui est pas comme nous et ça veut pas dire qu'on va pas se parler Débat

89 E : oui mais Emy n'a pas dit ça ; elle dit « Il a peut-être peur que les autres se moquent de lui » En tous cas, c'est vrai, on peut être différent et les autres peuvent quand même nous aimer. Lui la preuve, il lui manque un petit bout mais il a plein d'amis, il a plein de copains. Alors que quand il croit l'avoir, il peut plus s'arrêter, ça lui va pas. Il croyait être mieux mais en fait ça lui va pas.

90 Lilia : quand on avait parlé la dernière fois avec les amis. Par exemple, il voulait trouver son petit bout mais il se dit que ça lui va pas et avant il voulait l'avoir et il aura pas d'amis sinon, si il retrouve son petit bout ; si il court vite, vite, il aura mal. I↔P

91 E : on divague

92 Adan : il peut plus parler avec son petit bout I↔P

93 E : pourtant, c'est bien de parler avec ses amis, ses copains. Quand il tout complet, comme il voulait, zut, ça rate, il ne peut plus parler

## ANNEXES 2

Pour faciliter les analyses qualitatives au niveau individuel des ateliers à visée philosophique, nous avons extrait les interventions de chaque élève concerné. Les voici :

### Les interventions de Chaïma

#### *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

##### A propos de la mort :

1 Chaïma : et quand on est né et que nos parents ils sont morts ? *La réponse Q n'est notée qu'une seule fois, voir au-dessous)*

2 Chaïma : on naît dans un monde et que nos parents ils sont morts et qu'il y a pas de foyer. Comment on fait ? Q

*Chaïma dès le début se sent capable de poser des questions. Néanmoins, ces questions sont graves et traitent de l'angoisse d'abandon. La situation est extrême, le scénario est catastrophique.*

##### A propos du souvenir :

3 Chaïma : non, si ma grand-mère était morte ou ma mère quand je serai grande, je l'oublierai jamais. F↔R

4 E : Elle continue à vivre où même si elle est morte ?

5 Chaïma : dans ma tête ; C

*En disant cela, Chaïma est émue. Elle semble envahie par des émotions mais parvient néanmoins à tenir l'angoisse à distance. D'un point de vue intellectuel, une réponse égocentrée laisse même la place à une réponse de type conceptuel.*

##### A propos des projets :

6 Chaïma : par exemple, on pourrait avoir envie d'être coiffeuse. F↔R

7 Chaïma : moi j'aime bien que les gens qui arrêtent pas de se bagarrer arrêtent de se bagarrer parce que après nous on a mal et on se fait mal. F↔R

*Elle ne parvient pas à s'éloigner de son intimité pour généraliser.*

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.



## *Quand je ne serai plus là<sup>1</sup>*

### A propos des activités préférées des personnages :

8 E : que préfèrent-ils faire ?

9 Chaïma : compter D

10 Chaïma : Ils aiment aussi regarder les étoiles dans le ciel quand il y en a qui apparaissent dans le ciel. J'aimais bien moi quand...c'était la première fois que quand elle a réussi a touché le bison d'or D puis E

*Chaïma présente globalement une bonne compréhension des œuvres. La deuxième intervention montre qu'elle utilise la voie de l'érotisme du texte pour entrer dans l'œuvre.*

### A propos de ce qu'aimerait Auguste après sa mort :

11 Chaïma : il aimerait voir des fleurs... I↔P

*Réponse erronée. Auguste voudrait reposer avec les fleurs. Chaïma pourrait être trop angoissée par la mort (comme en témoignent ses interventions dans L'arbre sans fin) et en viendrait à la renier comme dans cette intervention où le désir d'Auguste en tant qu'être vivant disparaît.*

### A propos de la manière dont Lisa parvient à sortir de son deuil :

12 Chaïma : d'imaginer un gâteau. Elle dit « t'as un gros gâteau » D

13 Chaïma : elle peut très bien aussi imaginer son grand-père et son papa. Si elle peut imaginer le gâteau, elle peut imaginer le grand-père. I↔P

*Chaïma est plus à l'aise et, comme Lisa, elle parvient à envisager à bonne distance la mort. La dernière intervention présente même un degré de raisonnement élaboré avec une proposition logique de type si...alors. On pourrait ainsi avancer que Chaïma et Lisa ont suivi le même cheminement face à la mort, de l'angoisse de l'évoquer à la possibilité de la mettre en mot grâce à l'imagination ou au raisonnement.*

## *Boubou et grand-père<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là. Op. cit.*

14 Chaïma : moi, dans ma classe en maternelle il nous lisait toujours des histoires qui parlaient de mort parce qu'en fait, quand t'as quelqu'un qui est mort, tu peux toujours le garder avec toi ou il te donne un souvenir. F↔R puis C

*Chaïma n'est intervenue qu'une seule fois durant cette séance. Dans son intervention, elle récapitule ce à quoi elle est parvenue durant les deux séances précédentes comme si elle n'éprouvait plus le besoin de prendre appui sur le dispositif et les autres pour l'aider à mettre en mot et surmonter une difficulté.*

### *Jojo la mèche*

15 E : Et c'est quoi le vrai mot pour *gamelles* ?

16 Chaïma : les mamelles. D

17 Chaïma : on dirait une lune. D

18 Chaïma : on retrouve sa queue en étoile filante, ses cornes en lune et ses taches en nuage D

19 E : Et le matin ?

20 Chaïma : il n'y a plus de vache D

*Encore une fois, la compréhension est bonne. Chaïma est attentive lors des lectures. Elle repère les inférences et aide la classe à éclairer la lecture de surface.*

### A propos de la mort et de l'après :

21 Chaïma : moi, quand j'étais en maternelle, dans un livre, je croyais que quand quelqu'un est mort, il peut revivre, il revient jouer avec nous mais on ne le voit pas. F↔R

*Cette situation a déjà été évoquée par Chaïma dans l'œuvre précédente. Il était en effet question d'un livre lu en maternelle à propos de la mort. Mais cette fois-ci, l'explication est différente. Alors que le livre paraissait traiter de la possibilité de garder le souvenir d'une personne défunte, il est ici question d'une certaine réincarnation. Chaïma se réfère à son passé pour expliquer son présent en évoquant un changement (voir ci-dessous). Néanmoins, l'évocation d'un cadre inchangé (le livre lu en maternelle) montre que ce changement ne se fait pas sans craintes. On retrouve cette question du passage initiatique entre deux mondes à travers un rituel (le livre en maternelle).*

Chaïma : non, c'est ce que je pensais quand j'étais en maternelle ; F↔R

---

<sup>1</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

22 Chaïma : moi, je pense que les morts vont au ciel Débat

23 E : est-ce qu'on peut être sûr de ça ?

24 Chaïma : non, peut-être qu'ils vont voir Dieu...

*Chaïma aimerait qu'il existe une réponse univoque à la question de l'après mais elle se rend compte que ce n'est pas possible.*

*Ma maman*<sup>1</sup>

*Chaïma intervient énormément pour cet atelier. Nous pouvons donner quelques détails à propos de sa relation avec sa mère de ce que nous pouvons en dire. Elle entretient avec sa mère une relation de type fusionnel. La mère peine à entendre que sa fille peut être insolente ou fournir un travail « en dents de scie ». Elle préfère remettre en question l'école. Quand Chaïma parle de sa mère, on sent une grande admiration comme le narrateur de *Ma maman et Mon papa*). Ses parents sont divorcés.*

A propos de l'utilisation figurée de « jongler »

25 E : regardez sur cette image de *Ma maman*, la maman jongle. Elle jongle avec quoi ?

26 Chaïma : un sac à main, un nounours, une poêle, une maison, une tasse et une voiture D

27 Chaïma : ça veut dire qu'elle jongle avec plein de choses. Au lieu de jongler avec des nounours, elle jongle avec un nounours, un sac à main, une maison... D

28 E : Tu crois qu'elle jongle vraiment avec ça ?

29 Chaïma : oui

30 E : ah bon ? Tu crois qu'elle a vraiment appris à jongler ?

31 Chaïma : non

32 E : qu'est-ce qu'il veut nous dire Anthony Browne ?

33 Chaïma : il veut nous dire qu'elle est rigolote. E

*Chaïma dans cette première partie peine à accéder à l'image évoquée par cette expression. Elle en est pourtant capable, elle qui manie le langage de façon habile. Cela évoque une certaine régression à l'évocation de la fonction maternelle : le langage est considéré au premier degré.*

A propos du sac à main et du rouge à lèvres :

34 E : ensuite, le sac à main, ça sert à quoi ?

---

<sup>1</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

35 Chaïma : à mettre l'argent pour payer à manger, le porte-monnaie, la carte d'identité, le permis de conduire. D

36 Chaïma : peut-être que là elle se regarde en train de se mettre du rouge à lèvres  
*Même remarque que précédemment.*

A propos de l'idée selon laquelle les parents sont « les plus forts du monde » aux yeux des enfants :

37 E : et pourtant il le dit... Pourquoi il le dit d'après vous ? Pourquoi il dit ça ?

38 Chaïma : elle porte deux poches de courses dans chaque main D

39 E : Et alors, c'est pour ça que c'est la plus forte du monde ?

40 Chaïma : elle fait des tas de choses I↔P

41 E : Et alors, ça fait d'elle la plus forte du monde ?

42 Chaïma : non elle est pas la plus forte du monde. I↔P

*A force d'insister, Chaïma parvient à l'idée que la mère du petit garçon n'est pas la plus forte. On sent une forte résistance à considérer cela.*

43 Chaïma : oui parce que moi ma maman quand elle est malade elle est pas forte et donc moi je pense pas qu'elle est la plus forte du monde ; F↔R

44 Chaïma : des fois je rêve qu'elle a grossi et qu'elle arrête pas de manger. F↔R

*S'ensuivent des images plutôt dégradées de sa mère. Chaïma ne parvient pas à trouver le juste équilibre entre la fusion et l'éloignement total.*

45 Chaïma : il aimerait bien que ce soit la plus forte. I↔P

*Interprétation intéressante à la croisée de l'univers de l'œuvre et de celui de Chaïma. A travers le narrateur, Chaïma vit à distance son désir (ou celui de sa mère) et produit une réponse élaborée.*

46 Chaïma : un jour mon papa il m'a dit que les adultes pouvaient faire des erreurs F↔R + C

47 Chaïma : un jour, maman, elle s'est trompée. Pour mes devoirs, à la place de sortir le classeur compagnon, elle a sorti la fleur du comportement. F↔R

*L'évocation de l'intimité de Chaïma est suivie d'une généralité intéressante. L'aller-retour fécond est en marche.*

A propos de la possibilité de ne pas être d'accord avec les parents :

48 Chaïma : la maman elle sait faire quelque chose et lui il dit qu'elle sait pas faire. F↔R

49 Chaïma : par exemple, elle chante pas comme un ange. Elle rugit pas comme un tigre ;  
I↔P

50 E : d'accord ; Donc la question : est-ce qu'on peut ne pas être d'accord avec ses parents ?

51 Chaïma : oui parce qu'en fait, un samedi maman et moi on regardait quelque chose et  
maman elle voulait voir ça et moi je lui ai dit que je voulais pas voir ça. F↔R

*Chaïma se permet d'évoquer son désaccord avec sa mère comme bébé dans Bébé.*

52 E : dernière question : A quoi ça sert un papa ou une maman ?

53 Chaïma : ça sert à nous nourrir, à faire nos devoirs. C

54 Chaïma : moi maman, elle met les choses en hauteur pour pas que je les attrape. F↔R

55 Chaïma : si ; une fois dans un magasin maman m'a fâchée parce qu'elle m'avait dit de pas  
me faire mal et je me suis fait mal. F↔R

*Les différentes fonctions parentales évoquées par la classe sont reprises par Chaïma, tantôt  
sous la forme d'une généralité, tantôt sous la forme d'illustrations individuelles.*

*Chaïma, après avoir émis quelques résistances à remettre en question la fonction maternelle  
a sombré dans une représentation dégradée de sa mère avant de rétablir l'équilibre à travers  
des interprétations élaborées et des allers-retours féconds entre intimité et généralité.*

### *Mon papa<sup>1</sup>*

56 Chaïma : en fait un papa, pour moi, ça aide à faire les devoirs C

57 E : que les papas ? P

58 Chaïma : non les mamans aussi. Quand maman est au travail, papa m'aide à faire mes  
devoirs quand j'y arrive pas et puis après si papa est au travail et pas maman, elle m'aide à  
faire mes devoirs. F↔R

*Etrange remarque de Chaïma sachant que ses parents sont divorcés. Il règne une certaine  
confusion à ce propos. La lecture et la discussion philosophique à propos de C'est une  
histoire d'amour devraient nous en dire plus.*

59 Chaïma : non, moi mon père des fois il se fâche après moi alors que c'est ma cousine qui a  
fait une bêtise.

60 E : donc il se fâche. Plus que maman ?

61 Chaïma : maman, elle se fâche pas. Euh, des fois, des fois...

---

<sup>1</sup> Browne, A. *mon papa*. *Op. cit.*

*La difficulté à envisager une mère posant des limites se retrouve.*

62 Chaïma : moi mon papa il porte les courses alors que maman non. F↔R

63 E : maman, elle dit « *C'est toi le plus fort, tu portes les courses.* » F↔R

64 Chaïma : oui mais des fois, c'est maman, des fois c'est moi ou des fois, c'est papa. F↔R

*C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>

A propos de la compréhension de l'œuvre :

65 E : Alors, c'est parti : *c'est une histoire d'amour.* Alors au début où vit le monsieur ?

66 Chaïma : il vit dans une maison. D

67 E : Comment elle est sa maison, il la décrit ?

68 Chaïma : c'est tout petit. D

69 E : C'est tout petit et il habite où ?

70 Chaïma : il habite très loin de sa femme, celle qu'il aime. I↔P

A propos du divorce des parents :

71 Chaïma : Moi mes parents ils se sont séparés. J'étais petite. J'allais un coup chez ma mère, un coup chez mon père. Après maman elle m'a dit « *Tu vas plus chez ton père* ». F↔R

*Situation délicate mais mise en mots. Il est possible que Chaïma dénie le divorce du fait de cette situation extrême.*

A propos du mécanisme de projection :

72 Chaïma : je suis pas d'accord parce que là on dirait qu'elle est pas triste. Mais dans la vraie vie quand on est triste, il ne se met pas à pleuvoir. Débat puis C

*Chaïma enclenche un débat intéressant sur la projection. A partir de ce moment, elle en sera d'ailleurs souvent à l'origine. Elle qui peut avoir tendance à entrer en conflit avec les autres trouve une voie sublimée pour exprimée ce besoin à travers le débat.*

73 E : je suis d'accord avec toi. Ce n'est pas forcément triste de partir pour elle parce qu'après tout elle était peut-être malheureuse avec ce monsieur ; elle va être plus heureuse sans lui peut-être. Mais est-ce que nous quand on est triste, on voit le monde un peu plus tristement ?

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour.* Op. cit.

74 Chaïma : par exemple si Ashley elle est triste et que quelqu'un d'autre est triste, on peut voir d'autres copains... Si Ashley est triste et elle croit que je suis triste... F↔R

*Chaïma exprime ici une idée difficile à mettre en mots. Elle parvient néanmoins à verbaliser ce qu'elle veut dire en utilisant un exemple.*

75 Chaïma : si elle croit que je suis triste ; elle va demander à Sarah si elle sait pas. Sarah elle va venir me demander si je suis triste. Après moi je vais lui dire non...

76 E : tu veux dire que notre imagination peut nous tromper quelquefois...

77 Chaïma : oui. Une fois, j'ai vu maman, j'ai cru qu'elle était triste alors qu'elle était pas triste ; F↔R

*Elle parvient à se remettre en question.*

### *La grande question<sup>1</sup> :*

Chaïma était absente lors de cette séance.

### *Bébé<sup>2</sup> :*

#### A propos de bébé qui ne veut pas sortir :

78 Chaïma : oui parce que en fait il aimait bien quand sa maman lui donnait à manger, elle lui disait « est-ce que t'aimes bien » et lui disait « hummmm » et puis après y avait le papi.... D

79 Chaïma : je ne suis pas d'accord avec Adan. Moi, quand la maman elle lui a dit « Un jour tu naîtras », il lui a dit « non ». Et le papi lui a dit « Je t'emmènerai faire un tour de voiture » et puis la petite sœur s'est mise à hurler. Débat + D

80 Chaïma : si moi je suis pas d'accord avec Lilia. Il dit qu'il veut pas alors qu'il voit pas que la nature c'est beau, la nature c'est beau. C

81 Chaïma : non, je ne suis pas d'accord. Il a dit « non je ne sortirai pas ». A mon avis, la maman ça lui a fait du mal alors elle s'est mise à pleurer. I↔P

*Chaïma provoque des débats dans la classe. C'est intéressant car à la source de discussions diverses et variées qui permettent de rencontrer l'altérité.*

#### A propos de grandir :

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *bébé. Op. cit.*

82 E : Pourquoi on peut avoir peur de grandir ?

83 Chaïma : je sais pas

*Chaïma s'autorise à dire qu'elle ne sait pas. C'est un progrès pour une petite fille qui a tendance à croire qu'elle sait mieux que les autres, encouragée par sa maman. Pour les apprentissages futurs, c'est crucial ! Admettre qu'on ne sait pas pour pouvoir apprendre.*

84 Chaïma : elle a peur de grandir... mon cousin petit il grandissait pas, elle avait peur de grossir ; F↔R

#### A propos du désir changeant :

85 Chaïma : par exemple quand on est en CM1, on n'aime plus les jouets, on n'a plus envie de jouer avec les autres. F↔R

86 Chaïma : oui mais on aime toujours le gâteau au chocolat. F↔R

*Vrrr...*<sup>1</sup>

#### A propos de savoir si c'est facile de vivre relié à quelqu'un :

87 Chaïma : d'accord parce moi si j'étais reliée à quelqu'un, je pourrais pas faire tout ce que je veux : faire du vélo, du roller... ID

*Pour la première fois, Chaïma s'identifie au personnage en s'autorisant à vivre la même expérience par procuration. C'est également un progrès dans le processus de décentration.*

88 Chaïma : au début, on est dans le ventre, y a un cordon qui nous relie à notre maman et on le coupe après. I↔P

*On aurait pu considérer cette intervention comme étant conceptuelle. Il nous semble cependant qu'elle sert ici l'interprétation savante de Chaïma qui compare le cordon ombilical au Vrrr... du bébé et de sa maman. C'est une réponse on ne peut plus élaborée.*

#### A propos du fait d'être laissé en autonomie par ses parents :

89 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy parce que peut-être que la maman elle était à côté et qu'elle a enlevé le verre Débat

90 Chaïma : Ils auraient pu l'enlever avant de partir ;

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*



*Utilisation du débat.*

A propos de savoir pourquoi, à la fin, c'est le papa et la maman qui sont reliés :

91 Chaïma : le papa. Le petit il a plus la corde. Peut-être que la maman, elle a coupé la corde et après le petit il l'a donnée à son père. Avant que le père aille au travail, il a coupé la corde et il l'a donnée au petit D + I↔P

92 Chaïma : parce que peut-être que la maman elle peut pas l'accompagner à son travail. ID

93 Chaïma : parce que comme ça, il va pas s'en aller, il va pas sur la route. ID

94 Chaïma : peut-être qu'il lui a dit de pas faire tout ce qu'elle veut. ID

95 Chaïma : par exemple, si il sait pas où elle est et qu'il veut lui dire qu'il va au travail et que la maman elle sait pas qu'il est parti, elle va s'inquiéter après. I↔P

*Plusieurs tentatives pour expliquer en se mettant à la place du bébé. Les réponses ID sont exploitées.*

A propos de la vie adulte et de ce qu'elle apporte :

96 Chaïma : moi quand j'étais petite j'aimais bien aller dehors mais maintenant j'aime plus.  
F↔R

97 Chaïma : j'aurais aimé rester petite comme ça, je pourrais aller un petit peu plus dehors.  
F↔R

Alors, tu penses qu'il vaut mieux devenir adulte, grandir ou rester une petite fille avec une ficelle ?

98 Chaïma : être plus grande F↔R

99 E : grandir petit à petit, pas trop vite, c'est ça ? En prenant son temps.

100 Chaïma : âge par âge

*Voici un compromis, une voie intermédiaire. Grandir, oui mais pas trop vite. Cela correspond à une réalité psychique bien entendu mais on se doute que cela raisonne aussi chez une petite fille qui doit être prise entre l'envie de se différencier (souvent dans le conflit) et le désir de rester fusionnée (la mère la « dévorant » comme en témoigne le rêve qu'elle faisait étant petite où sa mère grossissait parce qu'elle n'arrêtait pas de manger).*

101 Chaïma : quand je serai grande, je voudrais aller au Maroc et habiter là-bas. F↔R

## *Bébés chouettes*<sup>1</sup>

### A propos de savoir laquelle des trois chouettes est la plus grande :

102 Chaïma : quand ils se mettent sur la branche, Sarah elle prend la plus grande. Rémy il prend la moyenne et puis Lou il prend une racine. I↔P

103 E : Lou répète toujours la même chose : elle n'arrive pas à se défaire de son envie de retrouver sa maman : « je veux ma maman », « je veux ma maman », « Je veux ma maman »... Et Sarah qu'est-ce qu'elle essaie de faire ?

104 Chaïma : De les rassurer I↔P

105 E : Comment fait-elle ?

106 Chaïma : elle dit que peut-être elle est partie chercher des rats, des souris. I↔P

107 Chaïma : et aussi, elle dit aux deux autres « venez tous sur ma branche », peut-être pour les rassurer. I↔P

*Chaïma accède à l'implicite du texte avec aisance. On note un réel progrès par rapport à Ma maman où elle peinait à expliquer le sens figuré de jongler.*

### A propos de l'autonomie adulte :

108 Chaïma : si on est plus grand, par exemple moi quand je serai grande j'aimerais aller tous les ans au Maroc. F↔R

109 E : est-ce que tu auras ta maman tout le temps à côté de toi ?

110 Chaïma : non

111 E : De quoi on avait besoin quand on était comme Lou ?

112 Chaïma : de sa maman. C

113 Chaïma : moi quand j'étais petite et que maman ne me donnait pas à manger, je pleurais.

F↔R

*L'utilisation des temps du passé et du futur est correctement employée.*

### La première fois que je suis née :

114 Chaïma : il répare des trompettes I↔P

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

*Une seule intervention dans cette œuvre à propos de l'homme dont Charlotte est tombée amoureuse.*

*Cet été-là*<sup>1</sup>

A propos de la question de l'influence d'autrui sur soi

115 Chaïma : d'années en années, y en a un qui fait quelque chose et l'autre y fait quelque chose et dès qu'ils se revoient, ils changent de métiers. I↔P

116 Chaïma : par exemple, la fille elle dit « moi maintenant je lis des mangas » alors qu'avant elle était bricoleuse. Le garçon, il lisait et après il sculptait. I↔P

117 Chaïma : je ne suis pas d'accord parce que s'il n'avait pas rencontré Charlotte, peut-être qu'il voulait faire ça... Débat

118 Chaïma : si, par exemple je n'avais pas rencontré Jade, on ne serait pas amies. F↔R

119 E : Et est-ce que c'est bien que vous soyez devenues amies ?

120 Chaïma : oui parce que par exemple, si je sais pas faire quelque chose, elle peut m'apprendre. F↔R

*Chaïma prend en charge une grande partie de la réflexion : elle propose un débat, illustre une idée générale qu'elle ne parvient pas à exprimer et interprète l'œuvre en soutenant la thèse selon laquelle Charlotte et Simon, qu'ils se soient rencontrés ou non, auraient malgré tout aimé les choses qu'ils apprécient actuellement.*

A propos de savoir si c'est bien de vivre avec les autres :

121 Chaïma : moi une fois dans mon école j'avais une copine et après moi j'ai dit « si t'arrêtes pas t'es plus ma copine ». F↔R

122 E : Alors pourquoi on se dispute ? Imaginez : Simon a le râteau et Charlotte elle le veut. Ça s'appelle comment ça ?

123 Chaïma : jaloux C

124 Chaïma : un jour on était chez moi et ma cousine elle voulait ma glace et puis on a partagé. F↔R

*Encore une fois, est évoquée la voie intermédiaire entre le conflit et la solitude.*

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, R. *Cet été-là*. *Op. cit.*

125 Chaïma : non parce que si on est tout seul et que c'est notre anniversaire et qu'on veut inviter des copines et copains, comment tu fais ? C

126 Chaïma : si, ça veut dire que je peux le fêter toute seule. F↔R

127 E : ce serait drôle tu crois ?

128 Chaïma : C'est mieux d'être avec des copains et copines si on a un trampoline, des jeux de plage C

*Chaïma pèse le pour et le contre et termine par l'idée qu'il est préférable de vivre avec les autres.*

### *Le petit bout manquant<sup>1</sup>*

129 Chaïma : il cherche son petit bout. D

130 Chaïma : que le papillon se pose sur lui D

131 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy parce que quand il a son petit bout, ils peuvent se décoller pour se reposer et se recoller après. Débat

132 Chaïma : c'est comme si on avait plein de parts de gâteaux dans la bouche F↔R

133 Chaïma : il le pose et il repart. D

134 Chaïma : « J'ai perdu mon p'tit bout... » D

*De nombreuses interventions descriptives de Chaïma pour dissiper les problèmes de compréhension. On observe que des liens se tissent dans son imaginaire et qu'elle ne reste pas à la surface de l'œuvre, par exemple lorsqu'elle dit « C'est comme si on avait plein de parts de gâteaux dans la bouche. ». Elle ajoute donc une image à la difficulté du personnage à parler en présence de son petit bout. L'imaginaire s'enrichit et trouve des images inédites.*

#### A propos de ce qui s'est passé après avoir relâché le petit bout :

135 Chaïma : Il est parti il a relâché son p'tit bout ; mais peut-être qu'il a trouvé son petit bout ... I↔P

136 Chaïma : peut-être qu'il peut poser son petit bout chez lui et quand il a envie de rouler vite, il le met et quand il a pas envie de rouler vite, il le pose. I↔P

137 Chaïma : c'est comme une chasse au trésor au petit bout I↔P

138 Chaïma : ... il le relâche. I↔P

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

*Il est encore question de l'imaginaire en tant qu'espace apte à trouver des solutions inédites. En effet, ici, Chaïma tente de contenir deux tendances antagonistes (celle d'être manquant mais désirant et celle d'être complet mais coupé du monde) et interroge de la sorte la question du désir.*

A propos de la capacité des objets à combler notre désir :

139 Chaïma : pour mon anniversaire, j'ai dit à maman que je voulais quelque chose puis après j'ai changé d'avis. F↔R

A propos de savoir s'il est préférable d'être désirant ou complet :

140 Chaïma : je préférerais être sans le petit bout parce que par exemple si on a un copain et qu'on veut parler avec lui eh bien on peut pas avec le petit bout. ID

141 Chaïma : je suis pas d'accord avec Emy : je connais quelqu'un qui est pas comme nous et ça veut pas dire qu'on va pas se parler Débat

## Les interventions d'Agathe

*L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Boubou et grand-père*<sup>3</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Jojo la Mache*<sup>4</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Ma maman*<sup>5</sup>

A propos du rôle des parents :

1 Agathe : ils nous soignent. C

*Agathe prend la parole pour la première fois. Sa capacité à conceptualiser est d'emblée présente.*

*Mon papa*<sup>6</sup>

A propos de la différence entre un père et une mère

2 E : Si on récapitule : une maman et un papa ; on ne peut pas dire qu'il y ait une grande différence. Les papas peuvent consoler aussi quand on est triste, parfois les deux ensemble,

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

<sup>4</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache*. Op. cit.

<sup>5</sup> Browne, A. *Ma maman*. Op. cit.

<sup>6</sup> Id. *Mon papa*. Op. cit.

parfois que la maman. On ne peut pas dire qu'il n'y a que les papas qui sont forts et que les mamans qui font ... C

3 Agathe : ... qui s'occupent de la maison C

*Agathe est efficace bien que parlant très peu. Le sujet de la parentalité la touche néanmoins plus que celui de la mort.*

*C'est une histoire d'amour<sup>1</sup>*

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*La grande question<sup>2</sup>*

A propos du devenir adulte pour la loi

4 E : oui, il y a tout en tas de choses que l'on peut faire quand on devient adulte. Vous savez à quel âge on devient majeur et on peut par exemple passer son permis de conduire ?

5 Agathe : 18 ans

6 E : oui mais quand vous serez grands, vous aurez votre propre maison, votre voiture... Pas tout évidemment, on peut pas faire tout ce qu'on veut. Ça veut dire qu'à un moment donné, vous n'aurez plus besoin de vos parents comme maintenant. Ça peut être un peu dur des fois mais c'est pour devenir adulte. C

7 Agathe : ma tata elle a une maladie. Quelques mercredis, des fois elle vient chez mes grands-parents P

*Agathe utilise un contre-exemple pour opposer un argument à ce que je viens de dire. Cela montre qu'elle est apte à remettre en question le monde adulte sur un plan très élaboré, celui de l'argumentation.*

8 E : oui, c'est pas parce qu'on est adulte qu'on arrête complètement de voir son papa ou sa maman mais on vit le plus souvent sans eux. C

*Bébé<sup>3</sup>*

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*

<sup>2</sup> Erlbruch, W. *La grande question. Op. cit.*

<sup>3</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

*Vrrr...*<sup>1</sup>

9 E : ... mais d'après toi, quand est-ce qu'on devient adulte ?

10 Emy : quand on a 35 ans

11 Chaïma : quand on a ses règles

12 Emy : bah pas obligé

13 E : non pas forcément. Il y a une différence...

14 Agathe : à 18 ans C

*Là où les autres élèves cherchent des réponses biologiques ou temporelles, Agathe s'en réfère toujours à la loi. Cela fait deux fois qu'elle répond à cette question selon ce registre légal. Agathe est justement une élève qui rentre dans la norme, parfois de manière rigide. Ses accès d'angoisse durant les évaluations pourraient probablement s'expliquer par ce biais.*

*Bébés chouettes*<sup>2</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*La première fois que je suis née*<sup>3</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Cet été-là*<sup>4</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

*Le petit bout manquant*<sup>5</sup>

Pas d'intervention de la part d'Agathe.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>2</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes.* *Op. cit.*

<sup>3</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née.* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là.* *Op. cit.*

<sup>5</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant.* *Op. cit.*



## Les interventions de Shaëlys

### *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

#### A propos de l'infini suggéré par les générations :

1 Shaëlys : si un homme et une femme se marient mais n'ont pas d'enfants, l'infini s'arrête. C

2 Shaëlys : si tous ceux de sa famille sont morts et qu'elle commence, elle est toute seule. C

3 E : Il y a des noms de famille qui peuvent s'éteindre. Il n'y a plus personne C

4 Shaëlys : ma tata, elle a pas d'enfants. F↔R

*Shaëlys fait preuve d'une grande capacité à conceptualiser et ce, dès le début. Les deux premières réponses sont très élaborées.*

5 Shaëlys : on peut fêter son anniversaire ; On peut être morts et on peut être dans je sais plus comment ça s'appelle là où on peut mettre des fleurs. E (*réponse hors cadre*)

### *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>

#### A propos de la découverte de l'infinité des nombres pour Lisa

6 E : et après il dit peut-être plus. Qu'est-ce qu'il y a après mille ?

7 Shaëlys : mille un, mille deux, mille trois, mille quatre... D

*La réponse de Shaëlys est pertinente. Sa compréhension est bonne. C'est tout à fait remarquable car lors des séances de lecture, elle présente une compréhension très faible des textes pourtant plus simples !*

8 Shaëlys : le chat de ma mamie. Il allait me mordre. Non un chien. F↔R

### *Boubou et grand-père*<sup>3</sup>

#### A propos du souvenir des personnes défuntées :

9 Shaëlys : quand on est mort on peut quand même fêter son anniversaire. C

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

10 Shaëlys : on peut acheter des fleurs. Moi je l'ai fait à ma tata. C + F↔R

*Encore une fois, Shaëlys conceptualise et donne du sens à son intimité. La possibilité d'effectuer des allers-retours entre le général et le particulier est en place.*

### *Jojo la Mache*<sup>1</sup>

#### A propos de la véracité de la croyance en la réincarnation de Jojo

11 Shaëlys : non on ne peut pas le voir. On peut pas voir les affaires qu'elle a perdues. I↔P

*Shaëlys soutient une thèse et la justifie.*

### *Ma maman*<sup>2</sup>

12 Shaëlys : il veut nous montrer qu'elle est forte. I↔P

### *Mon papa*<sup>3</sup>

13 Shaëlys : il y a une différence parce que dans l'histoire de la maman elle rugit comme un lion alors que dans l'histoire de la maman y avait pas ; P

*Shaëlys convoque le réseau pour éclairer l'œuvre étudiée. Cela est le signe d'une capacité à réinvestir des acquis antérieurs si importante dans les apprentissages.*

### *C'est une histoire d'amour*<sup>4</sup>

14 Shaëlys : des cartes postales, des lettres. D

15 E : quand elle lui manque beaucoup, qu'est-ce qu'il peut faire ?

16 Shaëlys : il peut lui envoyer. D

17 E : Oui, qu'est-ce que ça a changé pour eux l'arrivée de ce bébé ? Au début ils sont heureux, on le voit sur cette image, et après ?

18 Shaëlys : ils se sont séparés. I↔P

*Shaëlys a perçu l'implicite de l'œuvre.*

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman. Op. cit.*

<sup>3</sup> Id. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*

19 E : Non parce qu'ils sont séparés. Donc pour faire un bébé, il faut d'abord...

20 Shaëlys : ... être deux. C

21 Shaëlys : moi, ma fausse cousine, son père et sa mère ils sont séparés et puis ils aiment encore leur fille. La dernière fois, j'ai dormi chez eux et puis son papa il voulait pas qu'on regarde la télé alors on a appelé sa mère. Mais quand elle est chez elle, elle peut pas appeler son père. F↔R

### *La grande question*<sup>1</sup>

Shaëlys était absente lors de cette séance.

### *Bébé*<sup>2</sup>

Shaëlys était absente lors de cette séance.

### *Vrrr...*<sup>3</sup>

Pas d'intervention de Shaëlys durant cette séance

### *Bébés chouettes*<sup>4</sup>

22 E : exactement. Et Rémy lui...

23 Shaëlys : « Ou qu'un renard l'ait mangée » D

24 Shaëlys : ça aurait pu être aussi que le petit si... ils peuvent parler E

### *La première fois que je suis née*<sup>5</sup>

Pas d'intervention de Shaëlys durant cette séance.

### *Cet été-là*<sup>6</sup>

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. *Op. cit.*

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé*. *Op. cit.*

<sup>3</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* *Op. cit.*

<sup>4</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

<sup>5</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née*. *Op. cit.*

<sup>6</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

Absente.

*Le petit bout manquant*<sup>1</sup>

A propos de la capacité ou non des objets à nous combler pleinement

25 Shaëlys : ma sœur elle voulait un jeu d'Elsa puis après elle en a plus voulu alors elle l'a donné à ma cousine. F↔R

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*

## Les interventions d'Emy

### *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

#### A propos de ce qui est infini :

1 Emy : euh... la lune ? E

2 Emy : par exemple, au printemps, comme là, chez ma mamie chez mon papi aussi, au printemps, les fleurs, les fruits repoussent. F↔R + C

3 E : Les fleurs d'abord, les fruits ensuite. Puis que va-t-il se passer en automne prochain ?

4 Emy : Tout va s'enlever. Puis ça va recommencer, ça va recommencer... C

*Emy présente une réflexion poussée et illustrée sur le renouvellement végétal.*

#### A propos du devenir adulte

5 Emy : Quand on devient adulte et qu'on fête ses anniversaires, on peut rétrécir... ?

*Je n'ai pas compris cette remarque. Il à noter qu'il est arrivé plusieurs fois à Emy de passer du coq à l'âne en se trouvant à côté de la conversation.*

#### A propos de ce que nous héritons de nos parents :

6 Emy : moi je suis pareille que ma maman. J'ai les mêmes cheveux. F↔R

*On pourra se rendre compte que le corps inquiète Emy. De nombreuses interventions traitent de l'aspect corporel avec une certaine crainte. Il faut dire qu'Emy est beaucoup plus grande que la plupart des autres élèves et qu'elle en souffre parfois.*

#### A propos des projets

7 E : qu'est-ce que vous aimeriez changer dans le monde ?

8 Emy : moi, j'aimerais bien changer ma coiffure. F↔R

*Ayant les mêmes cheveux que sa mère et désirant changer de coiffure, Emy souhaiterait-elle se détacher de sa mère ?*

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

## *Quand je ne serai plus là<sup>1</sup>*

### A propos de la rencontre avec les personnages :

9 Emy : au début, ils se parlent. Après, ils jouent ensemble. D

### A propos de savoir pourquoi l'on est triste lorsque l'on perd un proche :

10 Emy : Parce qu'il est mort et qu'il vient de sa famille et puis c'est son papi. I↔P

11 E : Qu'est-ce qui est triste ?

12 Emy : c'est que il lui manque. I↔P

13 Emy : quand mon chat est mort, je l'ai toujours en photo dans ma chambre et je pense à elle F↔R

14 E : Quand quelqu'un meurt, ou un chien ou un animal, qu'est-ce qu'on peut faire ?

15 Emy : on peut penser à lui C

16 Emy : moi, ma tata elle avait un chat ; un jour, elle en avait cinq qui étaient morts. Maintenant il lui en reste que deux. F↔R

*Emy est pertinente. Elle interprète correctement le comportement bouleversé de Lisa. De plus, elle parvient à conceptualiser la notion de souvenir pour permettre de supporter le deuil. Enfin, elle illustre ses propos en donnant du sens à son vécu.*

## *Boubou et grand-père<sup>2</sup>*

### A propos de savoir si Jengi existe

17 Emy : moi je dis non parce que, en vrai, si quelqu'un est mort de notre famille. Jengi emmène notre grand-père dans la forêt des ancêtres, on peut pas savoir s'il existe ou pas. I↔P

### A propos de savoir si c'est apaisant de croire en Jengi :

18 Emy : non, moi je dis parce qu'on pourrait l'oublier quand on serait vieux Débat + I↔P

*Emy avance un propos et le justifie.*

### A propos des croyances en l'après.

<sup>1</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là. Op. cit.*

<sup>2</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père. Op. cit.*

19 Emy : après la mort on va au ciel

*Jojo la mache*<sup>1</sup>

Pas d'intervention d'Emy durant cette séance.

*Ma maman*<sup>2</sup>

A propos des illustrations :

20 Emy : Je ne suis pas d'accord avec Sarah parce qu'en fait on voit ça et on voit des clous.  
Elle pourrait peindre Débat

21 Emy : ben là... peut-être qu'elle a oublié du blanc I↔P

*Durant cette phase, Emy s'attardait avec passion à discuter les diverses interprétations concernant les illustrations. Emy semble présenter un vif intérêt pour la forme, visuelle donc, du corps, des images. Il semblerait qu'elle entre par ce biais dans une œuvre.*

A propos de savoir si les parents sont les plus forts :

22 Emy : moi et ma maman et mon papa quand on va faire les courses, papa il prend quatre poches de courses. F↔R

23 E : C'est le plus fort du monde ?

24 Emy : non

A propos de savoir si l'on peut être en désaccord avec ses parents :

25 Emy : un jour vers midi je voulais regarder un dessin animé mais papa et maman ils voulaient pas alors je l'ai pas regardé. Puis un autre week-end j'ai regardé ; F↔R

26 E : oui mais tu ne l'as pas regardé quand tes parents t'ont interdit de le regarder.

27 Emy : non, ils ne m'ont pas interdit

28 E : je n'ai pas compris alors

29 Emy : eh ben y avait un dessin animé que je regarde tous les midis et il passe aussi le week-end. Mais papa et maman avait dit que ça passait pas le week-end et moi j'ai dit si

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman. Op. cit.*

*Emy évoque ici la possibilité d'en savoir plus que ses parents (concernant les horaires de diffusion d'un dessin animé par exemple).*

### *Mon papa<sup>1</sup>*

#### A propos de savoir ce que l'on a aimé dans une œuvre :

30 Emy : quand il était bête comme un balai E

#### A propos de la différence entre un père et une mère :

31 Emy : des fois, les papas se fâchent pas beaucoup et je trouve que les mamans se fâchent plus que les papas.

32 Emy : les papas ils sont plus forts que les mamans pour porter les courses.

33 Emy : c'est que les mamans, elles font plus de choses que les papas.

34 Emy : ma maman, elle dit qu'elle fait plus de choses que mon papa.

35 E : Ah et papa il dit que c'est lui ?

36 Emy : oui

*Emy a tendance à faire de son intimité une généralité. Les ateliers à visée philosophique, en permettant de confronter ses idées, ses habitudes de vie... avec les autres, empêchent l'émergence et l'enracinement de préjugés.*

### *C'est une histoire d'amour<sup>2</sup>*

#### A propos de la description de l'œuvre :

37 Emy : Non parce que en fait y a que un immeuble donc ça veut dire qu'il y a son lit, la salle à manger au-dessous. D

*Encore une fois, Emy convoque toute son énergie pour savoir si, sur la première page, les trois étages font partie de l'habitation du personnage ou si ce sont trois appartements différents.*

---

<sup>1</sup> Id. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>2</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*



A propos de la possibilité de communiquer pour les personnages quand ils sont loin l'un de l'autre :

38 Emy : je ne suis pas d'accord parce que si il est chez lui et que elle est loin et qu'après il a plus de cartes postales, il peut plus lui envoyer si il lui envoie tous les jours ; Débat

*Comme nous pouvons le constater, Emy est souvent à l'origine de débats. Comme pour Chaïma, il semblerait donc qu'elle trouve une voie de sublimation pour une colère qui provoquait des conflits.*

*La grande question*<sup>1</sup>

39 Emy : [Emy nous parle des illustrations de manière descriptive] E

*Encore une fois.*

A propos de savoir d'où l'on vient :

40 Emy : parce que les mamans et les papas ils ont voulu avoir un bébé. La maman elle dit « à mon avis je vais avoir un bébé » après elle est partie voir le docteur parce que par exemple, elle avait mal au ventre et à la tête. Il dit « Vous allez avoir un bébé » et comme moi la dernière fois quand j'étais petite on était parti à l'ancienne maison de ma mamie. Ma maman elle a dit qu'elle allait bientôt avoir un bébé mais en fait après elle l'a pas eu parce que le monsieur a dit que c'était trop tard. Il lui a fait une piqûre parce qu'il était mort. C puis F↔R  
*Emy conceptualise l'envie qu'ont un homme et une femme de devenir parents puis exprime une situation douloureuse et potentiellement angoissante. Ce n'est pas la première fois qu'Emy exprime ce genre de choses. Peut-être qu'elle n'est pas assez protégée de toutes ces situations près desquelles la mort ou la maladie rôde d'où son obsession pour le corps, le visuel.*

A propos de notre passage sur Terre :

41 Emy : on va travailler, apprendre à lire, à écrire D

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit.

42 Emy : si par exemple tu grandis, si t'as un bébé, eh ben on pourrait être une maman si on a un bébé. C

43 Emy : nous après on s'occupe nous-mêmes. Par exemple, quand je serai grande, je ferai à manger toute seule C puis  $F \leftrightarrow R$

44 Emy : moi quand maman elle disait la dernière fois mais j'ai entendu que quand je serai grande, elle m'offrirait un chien rien que pour moi et je pourrai l'emmener partout où je veux.  $F \leftrightarrow R$

45 Emy : des fois on va chez les copines  $F \leftrightarrow R$

*Emy se défait de l'immédiateté du corps malade ou mort qui empêche d'envisager le futur et se projette dans l'avenir.*

### *Bébé<sup>1</sup>*

#### A propos de la description de l'œuvre :

46 Emy : Bah oui parce que pour l'instant, elle est en train de dessiner et tout ça. Elle disait « Tu trouves ça joli ? » et tout ça et il disait « Oui » D

47 E : il dit oui tout le temps en fait

48 Emy : non après dans la forêt il dit « je veux pas sortir. » Après, ça se passe mal.  $I \leftrightarrow P$

49 E : est-ce qu'ils sont heureux au début ?

50 Emy : oui

*Bonne compréhension de l'œuvre. Comme Shaëlys, les compétences d'Emy dans le domaine de la compréhension sont bien meilleures dans le cadre des ateliers à visée philosophique que dans le cadre plus scolaire de la lecture, à conditions de lecture par l'adulte identiques.*

#### A propos du changement de comportement de bébé :

51 Emy : il dit « non » D

#### A propos du refus de sortir de bébé :

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

52 Emy : je suis pas d'accord avec Chaïma parce que des fois un bébé ça veut sortir et parfois ça a du mal à sortir et la maman à mon avis elle a peur que son bébé sorte pas (*faux débat : Emy ne produit aucune réponse qui irait à l'encontre de celle de Chaïma*) F↔R

53 Emy : il peut pas sentir, il est dans le ventre ID

54 Emy : moi, j'ai peur de grandir parce que j'ai peur de devenir grosse. F↔R

55 E : ah bon tu crois que quand tu vieillis tu grossis ?

56 Emy : c'est que en fait parfois mon papa et ma maman ils me disent que si je mange trop je vais devenir grosse et moi j'ai pas envie de devenir grosse ;

*Emy nous parle encore du corps et n'accède pas au niveau métaphorique de l'œuvre. Elle est trop prise dans l'angoisse du corporel.*

#### A propos de savoir ce que signifie grandir :

57 Emy : moi quand j'étais petite ma mamie... c'est marrant... enfin c'est pas marrant

58 E : tu peux trouver ça marrant

59 Emy : ma mamie elle avait pris une araignée dans sa main et après elle avait fait semblant de la prendre dans sa bouche. F↔R

60 E : quel rapport avec grandir ?

61 Emy : quand j'étais petite j'étais chez ma mamie et elle m'a dit « Goûte les radis c'est bon » et moi j'ai dit « non j'veux pas goûter » et après maman elle m'a coupé et après j'ai goûté et j'ai dit « non j'aime pas » et maintenant j'aime. F↔R

*Emy évoque un souvenir agréable avec la classe : elle trouve ça marrant.*

*Vrrr...*<sup>1</sup>

#### A propos de l'ensemble de l'œuvre :

62 Emy : parce que là il est relié parce que la maman elle veut pas le perdre et à la fin elle se dit peut-être « Bon ben il n'a plus besoin du fil parce qu'il sait se débrouiller tout seul ». I↔P  
*Idee très intéressante et clairement exprimée.*

63 E : mais pour toi, c'est facile ou pas d'être relié à quelqu'un ?

64 Emy : non parce qu'on peut pas aller au magasin, on peut pas bouger. C

65 E : on peut pas faire ce qu'on veut.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr...* Op. cit.

66 Emy : on peut pas se laver tout seul. C

*La réponse d'Emy est justifiée.*

A propos de savoir si un bébé peut être laissé complètement libre :

67 Emy : il pourrait faire des bêtises par exemple sans faire exprès s'il est un petit peu haut et qu'ils avaient laissé un verre il aurait pu faire tomber le verre sur sa tête. I↔P

A propos de savoir pourquoi à la fin c'est le papa qui est relié à la mère

68 Emy : je ne suis pas d'accord parce que déjà, au début on voyait pas le papa et Chaïma elle dit que le bébé il avait coupé la corde et après il l'avait mis à son papa. Mais non, parce que le papa, c'est pas un bébé donc il peut se débrouiller tout seul. Débat

*Excellente justification qui fait référence à son idée du début.*

69 Emy : je sais pas mais à la fin, le petit il coupe la corde et du coup eux aussi sont détachés. I↔P

A propos de savoir si c'est bien de grandir

70 Emy : moi je préfère être grande parce que quand je serai grande je voudrais bien avoir un appartement et je pourrais m'acheter des chiens et aussi je pourrais aller me promener toute seule. F↔R

71 E : Tu pourras avoir tes propres envies, tes propres projets.

72 Emy : et voir mes cousines longtemps et m'acheter une voiture

*Bébés chouettes<sup>1</sup>*

A propos de savoir laquelle des chouettes est la plus grande :

73 Emy : C'est Sarah parce que là on voit bien que c'est la plus grande. E

74 Emy : Quand Sarah elle a pas peur ben Rémy son frère il a peur. E

75 Emy : y a que Lou qu'a peur. I↔P

76 Emy reste à la surface de l'œuvre.

A propos de savoir s'il est possible que la maman se soit faite manger par un renard :

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. *Op. cit.*

77 Emy : oui mais les chouettes ça vit dans les arbres. Débat

78 E : oui mais la maman ils ne savent pas où elle est : elle a pu se faire attraper par un renard sans que celui-ci ...

79 Emy : Mais après elle était avec eux donc le renard il a pas pu la manger parce qu'elle vole. C

80 E : oui mais elle ne vole pas tout le temps. Elle se pose de temps en temps.

81 Emy : elle se pose pas par terre.

#### A propos de la vie adulte :

82 Emy : quand je serai grande, j'aimerais avoir une grande maison et je voudrais avoir aussi une voiture pour aller à la plage. Et un jour j'aimerais bien habiter là-bas. F↔R

83 Emy : quand j'étais petite, quand papa me tenait dans ses bras, maman elle me donnait à papa et des fois je vomissais sur papa et maintenant je lui vomis plus dessus. F↔R

*La petite Emy tourmentée par des problèmes gastriques (donc corporel) est considérée comme dépassée. Il semblerait que les ateliers à visée philosophique permettent peu à peu à Emy de se détacher (pas complètement nous le verrons) de cette relation au corps en lui permettant d'évoquer ces représentations angoissantes à bonne distance ainsi qu'en partageant ses craintes avec les autres.*

#### *La première fois que je suis née<sup>1</sup>*

84 Emy : peut-être parce que elle a dit qu'elle était née au début elle respirait pas... I↔P

*La mort rôde.*

85 Emy : parce qu'elles sont pareilles parce qu'avant elles étaient pareilles sauf qu'elle avait un deuxième grain de beauté. I↔P

*Emy est la seule à avoir remarqué cette subtilité des grains de beauté. Cela semble indiquer que ses yeux, source de crainte lorsqu'il s'agit de voir des corps abîmés, peuvent également, selon le registre opposé, devenir tout à fait sensibles et avertis.*

86 E : Quand elle a eu ce bébé, elle est devenue quoi ?

87 Emy : maman I↔P

---

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née. Op. cit.*

A propos de la rencontre de Charlotte avec son mari :

Qu'est-ce qui se passe quand elle rencontre son mari ?

88 Emy : ils se quittent. D

89 Emy : non il installe parce qu'il fait une boutique de trompettes. Débat + I↔P

A propos des « forces » qui nous poussent à faire comme nos parents ou non

90 Emy : mon papa tous les soirs, il regarde le foot et moi je dis « Tu mets tout le temps ton foot et maman et moi on n'aime pas » et il dit « bah toi t'as ta télé en haut » et moi je dis « J'ai plus ma télé en haut, elle est cassée » et après je lui dis « Tu regardes toujours ton match et nous on n'aime pas »

91 Emy : moi la dernière fois, j'étais chez mes cousines et quand je suis arrivée dans leur chambre, c'était déjà le bazar et quand on s'est en aller, on était en train de jouer au loup et ma tata elle a dit à mes cousines « Vous devez ranger » et ma maman elle m'a dit « Emy, tu ranges aussi » et après ma tata elle dit « non, non c'était déjà comme ça, c'est pas à Emy de ranger ». F↔R

*Cet été-là*<sup>1</sup>

A propos de l'influence d'autrui :

92 Emy : pas obligé parce que des fois y a des gens par exemple, y a un monsieur, il dit « bonjour madame » et le monsieur il dit « est-ce que vous voulez que je vous lise un livre dans la bibliothèque ? » et un an plus tard le monsieur il se dit « Oh je vais peut-être faire un peu de lecture » et après plus tard il se dit « non, c'est trop nul la lecture, il vaut mieux que je fasse autre chose parce que je sais pas lire » I↔P

93 Emy : un jour j'étais chez ma cousine et y avait une fille, ma cousine était copine avec elle après on s'est fâché et sa copine elle a donné une sucette à ma grande cousine et une à ma petite cousine et j'ai dit « pourquoi moi j'en ai pas » et ma cousine elle a dit « T'en auras plus tard » et j'ai dit « Non, ça se fait pas, dans ces cas-là vous en avez pas vous aussi parce que je

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là*. *Op. cit.*

suis quand même votre cousine » et après on s'est fâché et après j'avais des bonbons moi aussi et on s'est excusé. F↔R

#### A propos de l'indépendance vis-à-vis des parents

94 Emy : non parce que moi avant, j'étais dans la voiture avec mon papa et ma maman et ma maman me dit « regarde, quand tu seras grande, t'auras plein de sous sur ton logement » et puis maman et papa après ils ont dit « J'espère qu'elle va pas avoir la même vie que nous ». F↔R

#### *Le petit bout manquant<sup>1</sup>*

#### A propos de la description du personnage :

95 Emy : et aussi à la fin, à chaque fois il trouvait des choses , j'aimais bien c'était rigolo mais après il roulait si vite qu'il ne pouvait même plus dire bonjour au ver de terre ou chanter. E

96 Emy : après il parlait comme un père Noël, ça voulait dire que c'était pas son petit bout et en plus ça faisait des zigzags au bord de son rond I↔P

*Encore une fois, Emy remarque des détails dont nous n'avions pas soupçonné l'existence.*

97 E : d'accord, admettons que dans la suite de l'histoire, il en cherche un autre. Il le trouve, donc il va pouvoir devenir tout rond. Et qu'est-ce qui va se passer ?

98 Emy : il va rouler I↔P

Alors comment faire ?

99 Emy : moi je dis que peut-être il retrouve un petit bout mais un plus petit et ça pourrait être sa langue. I↔P

100 Emy : parfois y a des gens comme mon cousin ils ont des chances de le retrouver, il s'est coincé le doigt dans une porte et son ongle a repoussé. F↔R

*A nouveau, les réponses d'Emy montrent que cette dernière ne parvient pas à se détacher du caractère physique présent dans l'histoire. Pour elle, c'est le corps du personnage qui est amputé. Parallèlement, à chaque fois, elle émet des anecdotes personnelles évoquant des problèmes corporels. Il n'est pas absurde de penser qu'une angoisse existe à ce niveau et que*

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. Op. cit.

*cette histoire lui permette de mettre des images. Les autres élèves ne vont pas dans ce sens. On assiste là à la différenciation affective de l'œuvre.*

101 Emy : avant, moi, quand j'ai un jouet qui est cassé, je demande à mon papa d'acheter de la glue qui colle très fort et après il le recolle. F↔R

*Jouets ou membres physiques, il semble qu'une réparation soit demandée par Emy.*

102 Emy : par exemple, un jour à la télé, j'ai vu un monsieur qui n'avait plus de mains et de bras. Il pouvait prendre une assiette quand même et se servir. F↔R (*Voir note au-dessus*)

103 Emy : ça se peut pas normalement Débat

104 E : S'il enlève son petit bout, il ne l'a plus.

105 Emy : y a des dessins animés où ils se fabriquent eux-mêmes des ailes avec des pétales de roses alors qu'ils ont pas d'ailes. Ils se rajoutent quelque chose pour voler. P

106 Emy : tout le monde aura peur de lui parce qu'il lui manquera un bout. Des fois, y a des enfants ils ont plus de mains, ils ont un bandage et les copains trouvent qu'il est pas pareil. F↔R (*Cf. note au-dessus*)

107 Emy : moi un jour, mon cousin il m'avait portée et mon autre cousin a sauté sur mon cousin qui me portait et après je suis tombée sur le menton... F↔R



## Les interventions de Lilia

### *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

A propos de ce que nos parents nous lèguent :

1 Lilia : Des fois, on peut être jumelles et des fois il y a des gens qui disent que je ressemble à ma maman. F↔R

### *Quand je ne serai plus là*<sup>2</sup>

A propos de la définition de la mort :

2 Lilia : C'est quand on est triste. C

### *Boubou et grand-père*<sup>3</sup>

3 Lilia : je voulais poser une question. En fait on fait ce qu'on veut dans une histoire ; Ils inventent et après ça peut exister pour de vrai. On sera mort quand on sera plus vieux. I↔P

*Lilia s'appuiera souvent sur cet argument.*

A propos de choses qui peuvent exister pour de vrai :

4 Lilia : des trucs méchants. Par exemple, un serpent. E

A propos des ressources pour faire face à la mort :

5 Lilia : le papi de Boubou, il est mort. Il peut croire dans son cœur. I↔P

*Assez peu d'interventions de la part de Lilia dans cette première partie. Cela va changer et l'on comprendra pourquoi : en effet, les œuvres qui suivent évoquent les parents et la famille. Or, Lilia est perturbée par l'arrivée de son petit frère.*

### *Jojo la mache*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ponti, C. *L'arbre sans fin*. Op. cit.

<sup>2</sup> Bley, A. *Quand je ne serai plus là*. Op. cit.

<sup>3</sup> Hahn, C. *Boubou et grand-père*. Op. cit.

Pas d'intervention de Lilia

### *Ma maman*<sup>2</sup>

#### A propos des activités de la maman :

6 Lilia : on conduit. D

7 E : pour emmener qui où ?

8 Lilia : des enfants à l'école.

9 Lilia : on peut aussi se laver D

#### A propos de savoir si les parents sont parfaits :

10 Lilia : non parce que y a des mamans qui sont pas les plus fortes du monde. C

11 Lilia : elle est pas la plus forte du monde mais c'est qu'il aime sa maman I↔P

12 E : ah, tu penses qu'il a besoin de penser que c'est la plus forte du monde parce qu'il l'aime beaucoup et qu'il est petit encore ?

13 Lilia : oui

14 Lilia : c'est pas les plus forts parce que eux ils savent pas, ils sont trop petits les enfants C

*Lilia est lucide et fait preuve de finesse. Elle parvient à se mettre à la place du petit personnage de l'histoire et à comprendre pourquoi il magnifie ses parents.*

#### A propos de l'autorité des parents :

15 Lilia : oui parfois les enfants veulent regarder des films d'horreur et les papas ils disent non parce que ça fait trop peur. C

### *Mon papa*<sup>3</sup>

Pas d'intervention de Lilia.

### *C'est une histoire d'amour*<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Douzou, O. *Jojo la Mache. Op. cit.*

<sup>2</sup> Browne, A. *Ma maman. Op. cit.*

<sup>3</sup> Id. *Mon papa. Op. cit.*

<sup>4</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour. Op. cit.*

16 Lilia : Oui. Elle habite en Afrique E

17 Lilia : dans les histoires on fait ce qu'on veut. Comme dans *L'arbre sans fin*, quand ils se séparent il pleut. Et quand la petite fille se transforme en goutte... C puis P

*Deuxième utilisation de cet argument. Lilia aurait-elle besoin de se convaincre que certaines choses ne peuvent exister ? Notons que parfois, les aînés éprouvent des désirs inavouables lors de l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur. Apparaît alors une certaine culpabilité. Notons également que Lilia convoque souvent d'autres œuvres du réseau.*

18 Lilia : Elle est triste et elle se transforme en goutte. D

### *La grande question*<sup>1</sup>

19 Lilia : en fait c'est comme *C'est une histoire d'amour* mais sauf des fois y a des gens qui se dorlotent P

20 Lilia : mais des fois, c'est pas eux qui décident. Ma maman, elle voulait une fille et le docteur il a dit que c'était un garçon. C puis F↔R

*Sous la forme d'une réponse élaborée, Lilia évoque l'impossibilité de tout décider (comme dans son cas lorsqu'elle n'a pas été consultée pour la décision d'avoir un nouveau membre dans la famille) mais aussi pour la première fois sa situation. La bonne distance a été trouvée grâce à la grande question : pourquoi est-on sur Terre ?*

### C'est quoi grandir ?

21 Lilia : en fait on est bébé et après on grandit et on vit d'abord chez les papas mamans. Ils s'occupent de nous. Puis après on grandit, on grandit et après c'est à notre tour. C

22 E : après c'est à notre tour de prendre soin ...

23 Lilia : des enfants C

24 Lilia : pour s'occuper de nous seuls. Des fois y a des parents qui disent « *maintenant t'es un grand ou une grande ; tu te débrouilles* ». Des fois, on apprend à se laver et après on sait faire

*La parole est libérée. Lilia retrouve la possibilité de se projeter et évoque même une idée profonde, celle de l'infini des générations.*

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. *La grande question*. Op. cit.

## *Bébé*<sup>1</sup>

### A propos de savoir pourquoi bébé ne veut pas sortir :

25 Lilia : parce qu'il croit que ça doit être nul. I↔P

26 Lilia : Il sait pas ce que c'est les fleurs. ID

27 E : Mais pourquoi la maman pleure-t-elle ?

28 Lilia : parce qu'il veut pas sortir. D

29 E : Qu'est-ce qui lui fait peur ?

30 Lilia : elle a peur qu'il ne veuille jamais sortir de son ventre. I↔P

31 E : comment le papa arrive-t-il à le décider ?

32 Lilia : il a fait un bisou sur le ventre de la maman et le bébé n'a rien senti alors le papa a dit « tu vas naître » comme ça tu vas sentir et après il a dit « j'arrive » D

### A propos de savoir si c'est bien de grandir :

33 Lilia : j'ai peur de grandir parce que ça doit faire mal d'avoir un bébé dans son ventre.  
F↔R

34 Lilia : je voulais poser une autre question : en fait c'est par rapport à des histoires, c'est-à-dire que on fait ce qu'on veut dans des histoires parce que les bébés ils parlent pas en vrai ; C

35 Lilia : on peut pas parler parce qu'il y a de l'eau C

36 Lilia : avant de naître, on est dans le ciel ? Q *Question existentielle qui n'a pu être traitée. Dans tous les cas, son apparition signe l'existence d'une pensée libérée des tourments dus à l'arrivée de son petit frère.*

## *Vrrr...*<sup>2</sup>

37 Lilia : par exemple, la maman elle appuie sur le bouton pour lui faire un câlin mais il a pas son jouet. I↔P

38 E : donc ça ce n'est pas facile pour toi ?

---

<sup>1</sup> Manushkin, F. & Himler, R. *Bébé. Op. cit.*

<sup>2</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. *Vrrr... Op. cit.*

39 Lilia : moi je voulais faire un bisou à maman mais je voulais jouer ; je peux pas faire deux choses en même temps. F↔R + C

*Lilia évoque deux mouvements contraires révélés par l'œuvre : grandir et rester un enfant.*

40 Lilia : des fois c'est très rare, y a des bébés qui sont morts. C

41 Lilia : quand ce sera à nous d'être papas et mamans, quand les parents ils seront grands-mères et grands-pères, on est toujours leur bébé. C

*Voici une sorte de compromis à la contradiction précédente : même adulte, on peut rester le bébé de ses parents grâce au langage.*

### A propos des parents.

42 Lilia : ils nous aiment et ils nous disent qu'ils nous aiment et quand ils nous fâchent, ça veut pas dire qu'ils nous aiment pas ; ils nous aiment toujours. C (*cette réponse fait référence à l'atelier sur Ma maman*)

*Lilia semble se rassurer en se disant que l'amour des parents est éternel. Elle a probablement pu ressentir que ce n'était pas le cas et en souffrir lors de l'arrivée de son petit frère.*

43 Lilia : le papa et la maman ils sont accrochés parce que peut-être qu'ils s'aiment. I↔P

44 Lilia : Et aussi la femme si elle s'en va, elle se retrouve avec un autre monsieur, le papa il sera triste. I↔P

45 Lilia : c'est pas facile parce que quand à la fin le petit il est attaché, le petit va s'en aller et les parents ils vont rester. I↔P

46 E : il va s'en aller où ?

47 Lilia : au parc I↔P

48 E : Tout seul ?

49 Lilia : quelque part et les parents ils vont rester mais ils vont être tristes s'ils voient plus leur petit. I↔P

### A propos de savoir si c'est bien de devenir adulte :

50 Lilia : parfois quand on est grand... des parents, ça fait trop de choses : il faut travailler, il faut faire manger, mettre la télé aux enfants... C

51 E : donc tu penses qu'il faudrait rester un bébé toute sa vie ? P

52 Lilia : Non

53 E : Pourquoi pas ?

54 Lilia : Il faut rester grand pour aider sa maman, son papa. C

55 E : oui mais quand ce sera toi la maman ? Tu me dis être adulte, ça veut dire qu'il faut faire plein de choses donc je te demande si ça signifie que tu veux rester une petite fille toute ta vie ?

56 Lilia : Non

57 E : Pourquoi tu as envie de devenir adulte, d'enlever la ficelle même s'il y a des choses qui sont dures ? Qu'est-ce qui peut donner envie de devenir grand ?

58 Lilia : quand j'étais petite, je voulais faire tout ce que je veux mais je peux pas ; F↔R

*Lilia a bien intégré cette impossibilité de faire ce que l'on veut.*

59 E : non, on peut pas. Pourquoi t'as envie de devenir grande ?

60 Lilia : pour que je fasse plein de choses F↔R

### *Bébés chouettes*<sup>1</sup>

61 Lilia : parce que on peut savoir que c'est Sarah parce que y a juste à regarder le titre et après on voit que c'est pas toutes des bébés chouettes. E

#### A propos de la fois où Sarah éprouve de la peur

62 E : Il n'y a qu'une seule fois où Sarah a peur. Quand cela se passe-t-il ?

63 Lilia : quand elle a dit « peut-être qu'elle va plus revenir ». I↔P

#### A propos de la possibilité que la maman se soit fait attraper par un renard

64 E : Oui mais tu sais un renard...

65 Lilia : il est discret. Enr.

66 Lilia : peut-être que son frère comme il est dit dans l'histoire... si par exemple sa sœur elle a peur eh ben il a peur parce que peut-être sa sœur elle est la plus grande et elle peut protéger les petits. I↔P

*En prenant appui sur l'histoire et en produisant une remarque élaborée, Lilia évoque par la même occasion son propre rôle de sœur, un rôle valorisant de protection.*

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson, P. *Bébés chouettes*. Op. cit.

67 E : Oui donc au début, quand on est petit, on dépend complètement de notre maman, de notre papa et puis petit à petit on devient de plus en plus indépendant. Ça ne vous rappelle pas une des histoires qu'on a lues ?

68 Lilia : la petite fille le papa et la maman

69 Lilia : dans l'histoire du papa et de la maman P

70 E : *c'est une histoire d'amour*

71 Lilia : sa maman elle est partie loin et après c'est comme l'histoire parce que sa maman elle est partie à la chasse et après ils ont eu peur le papa il lui manque P

### *La première fois que je suis née<sup>1</sup>*

#### A propos de comprendre s'il nous arrive d'agir pour faire plaisir

72 Lilia : oui parce que ils sont fiers de nous parce qu'ils vont peut-être se dire que la prochaine fois elle va y arriver. ID

73 E : mais est-ce que tu crois qu'elle fait ça pour faire plaisir à ses parents ?

74 Lilia : non ça lui plaît parce que quand elle était dans le ventre, elle a entendu la musique et après quand elle est devenue grande, elle a joué du violon. I↔P

75 Lilia : Comme la fille elle aime bien jouer de la trompette, peut-être qu'il est en train de lui nettoyer. I↔P

#### A propos des désaccords entre enfants et adultes

76 Lilia : moi ma mère, elle me dit « Tu m'aides Lilia sinon, tu sauras pas faire le ménage » et des fois, elle va dans la cave alors je lui fais une petite surprise, je lave la cuisine et quand elle sort de la cave, elle dit « oh merci ma chérie, c'est gentil » F↔R

### *Cet été-là<sup>2</sup>*

77 Lilia : quand Simon et Charlotte se voient plus au bord de la mer, Charlotte elle est triste de ne plus le voir et lui aussi et après. Quand je vois plus ma cousine, je suis triste. D + F↔R

78 Lilia : non je veux être la copine de Ashley et si elle dit non, je serai triste. F↔R

---

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. *La première fois que je suis née. Op. cit.*

<sup>2</sup> Alméras-Robin, A. *Cet été-là. Op. cit.*

## *Le petit bout manquant*<sup>1</sup>

### A propos des conséquences d'être complet pour le personnage

79 Lilia : je dirais qu'il lâche son petit bout parce que celui-là il était un peu... I↔P

80 Lilia : il pourrait en chercher un autre I↔P

81 Lilia : il pourra plus chanter et sentir les fleurs. I↔P

### A propos de la possibilité d'être comblé par les objets

82 Lilia : moi, j'avais des poupées et avant je voulais des poupées, maman elle m'en achetées et dans longtemps on en veut plus. F↔R

83 E : mais dans longtemps alors ?

84 Lilia : pas très longtemps. Ça peut arriver des fois dans pas longtemps ou longtemps.

85 Lilia : s'il a son petit bout, il aura plus de copains parce qu'il s'ennuie. I↔P

86 Lilia : quand on avait parlé la dernière fois avec les amis. Par exemple, il voulait trouver son petit bout mais il se dit que ça lui va pas et avant il voulait l'avoir et il aura pas d'amis sinon, si il retrouve son petit bout ; si il court vite, vite, il aura mal. I↔P

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. *Le petit bout manquant*. *Op. cit.*



### *Annexes 3*

Pour faciliter la lecture de certaines parties de notre travail, nous avons retranscrit l'ensemble des textes des quatorze œuvres de notre corpus :

#### *L'arbre sans fin*<sup>1</sup>

Très tôt, devant sa maison, Hippolène dit bonjour au petit matin. Aujourd'hui est un grand jour. Autour de la maison, l'arbre sans fin dort encore. Il n'a pas de début, pas de fin. Au bout d'une branche, il y a toujours une autre branche et des feuilles, beaucoup de feuilles. Plus loin que très loin, le feuillage est bleu, presque invisible. Ça s'appelle le ciel. Grand-mère l'a dit. Grand-mère sait tout. C'est elle qui a choisi le meilleur jour pour la chasse aux glousses. C'est la première fois qu'Hippolène s'en va chasser. Elle part toute seule avec son père qui lui a prêté sa grande époussette. Pour surprendre les glousses, il faut guetter sans bouger. Etre un œil qui écoute, en silence. Hippolène fait tout bien, comme son père. Son père est un grand chasseur. Le plus fort du monde. Son nom est Front-D'Eson-L'Ecarte-Pluie. Front-D'Eson chatouille une glousse derrière la nuque. Bien chatouillée, une glousse ne peut pas résister. Elle est obligée de rire. C'est plus fort qu'elle. Quand la glousse éclate de rire, Hippolène attrape les graines qui sautent dans tous les sens. Elles font un petit bruit, comme un cri de souris mouillée.

La chasse a été bonne, le sac, rempli de graines, est très lourd. Il est l'heure de rentrer. La nuit tombe d'un coup, juste à la fin du jour. Soudain l'arbre sans fin s'illumine. Des milliers de petites gouttes de lumière entourent la maison d'Hippolène. Elle pense que l'arbre lui montre le chemin. Ce sont des larmes, dit son père. L'arbre pleure. Quelque chose est arrivé.

Hippolène a du mal à bouger. Elle entre tout doucement, presque sur la pointe des pieds. Grand-mère est morte. Sa mère a une voix de toute petite fille et des larmes transparentes et silencieuses. Hippolène serre la main de son papa. C'est comme si elle était dans ses bras. Grand-mère est bizarre. Elle est là, et il n'y a plus personne dedans. Grand-mère est portée dans son berceau de voyage sur la branche d'été, jusqu'au bord de la nuit. Son nom de vie était: Orée-D'Otone-La-Tisseuse-De-Contes.

---

<sup>1</sup> Ponti, C. (20015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

Et puis elle s'envole entre les feuilles du ciel. Elle a l'air aussi légère qu'un soupir. Quand le berceau de voyage disparaît, Hipollène réussit à dire au revoir. Rien que dans sa tête, sans bouger les lèvres.

Le lendemain matin, Hipollène se cache dans sa maison secrète.

Elle a un grand trou dans son amour. Elle est si triste, si triste toute entière qu'elle se transforme en larme. Et cette larme si triste tombe au travers de l'arbre sans fin.

Elle tombe longtemps, entre les feuilles qui essaient d'être douces. Enfin elle s'arrête quelque part dans un bruit d'os qui se casse. Hipollène décide qu'elle est sur le sol. Près de la terre, entre les racines.

Ici, rien n'est pareil. Tout est différent. Hipollène avance. Quelque chose la guette. Quelque chose avec des dents pointues et des yeux méchants. Quelque chose qui tue.

C'est Ortic, le monstre dévoreur d'enfants perdus. Ses racines sont nues et ses dents pointues glacent le sang. Hipollène a tellement peur qu'elle devient une pierre en moins d'un instant.

Sept saisons Merveilleuses passent pendant qu'Hipollène... ....est toute dure dans sa peau de pierre. Ortic, lui est parti depuis bien longtemps.

Il est méchant mais pas patient. Chaque saison dure au moins mille ans...

... c'est trop pour lui.

Hipollène se réveille comme une pierre. Elle pense qu'il manque une saison. Et puis elle oublie. Petit à petit elle redevient elle-même. Il y a comme une brume de musique qui s'approche. Hipollène la suit parce qu'elle croit entendre les murmures des feuilles autour de sa maison.

Elle arrive devant la plus ancienne racine de l'arbre sans fin. C'est la

Mère-Vieille-du-Monde. Hipollène écoute la brume de musique qui lui chante la chanson de l'arbre. Avec la voix de toute ses Grand-Mères.

Et alors, une drôle de plante pousse aux pieds d'Hipollène. Elle porte une fleur, une feuille et un collier. Hipollène cueille le collier. Il est à sa taille et ressemble à celui de sa mère, Faîtencime-La-Dénombrée-D'Etoiles.

Aussitôt, la fleur s'allume et la feuille fait une ombre noire. Dans l'écorce, l'ombre creuse un trou. Hipollène grimpe et entre à l'intérieur de la racine.

Il y a des couloirs dans chaque racine. Des tunnels dans tous les sens.

Devant, derrière, en haut, en bas et au milieu. Pendant de longues heures, Hipollène marche dans le labyrinthe des racines de l'arbre sans fin. Et juste au moment où elle va pleurer pour

se reposer, elle rencontre trois portes qui cherchent aussi la sortie. Hippollène ouvre une porte. Elle est sûre que c'est la bonne et qu'elle va rentrer chez elle.

Mais voilà qu'elle tombe dans un grand trou sans fond. Et puis dans l'espace au milieu des étoiles et des planètes.

Elle rebondit de l'une à l'autre. Parfois Hippollène dit pardon, quand elle a l'impression de déranger. Parfois, elle ne dit rien.

Enfin, elle atterrit sur la planète des miroirs. Hippollène est entourée de miroirs qui se promènent en réfléchissant à voix basse.

Ils disent qu'un seul d'entre eux est un vrai miroir avec un vrai reflet. Et qu'il faut qu'Hippollène passe au travers. Elle choisit un miroir un peu triste, mais avec un reflet qui semble exact. Elle y entre. Dedans il y a un escalier un peu fatigué. Et après, c'est tout noir. C'était un mauvais miroir. Un miroir menteur. Et en plus, derrière, on ne voit rien. Que du noir avec des endroits sombres.

Hippollène marche encore pendant des heures immenses. Peut-être que ses pieds vont s'user jusqu'au menton, ou même jusqu'aux dents. Au loin, elle aperçoit une minuscule lueur. C'est une loupiote perchée sur une bosse de noir.

Elles deviennent tout de suite amies. Et la loupiote s'installe dans les cheveux d'Hippollène pour lui éclairer la route. Elles retrouvent l'escalier fatigué qui n'est pas content. Hippollène saute au milieu des miroirs. Elle doit.....faire vite. Les faux miroirs ne connaissent pas la loupiote. Ils n'ont pas encore eu le temps d'inventer son reflet. Hippollène plonge dans le vrai miroir.

C'est le seul qui reflète la loupiote dans ses cheveux.

Derrière le vrai miroir, c'est le palais des Moiselles

-

D'Egypte.

D'où l'on voit le monde entier, aussi loin que les yeux peuvent voir. Une Moiselle s'approche d'Hippollène...

...et lui donne une grosse perle. Maintenant, elle a exactement le même collier que sa mère. Hippollène entend la chanson de son arbre, mélangée aux chansons d'autres arbres. Il y en a beaucoup. Hippollène prend un escalier et descend vers son arbre. Elle n'arrête pas de penser. C'est comme une voix dans sa tête qui répète doucement: Mon arbre n'est pas sans fin. J'ai vu ses bords. Et après, il y a d'autres arbres. Des centaines de centaines d'arbres.

Et voilà que passe la septième Saison Merveilleuse. Et la voix dans la tête d'Hipollène lui parle toujours. Elle dit: La grosse perle est une graine. La grosse perle est une graine d'arbre. Mais Ortic est encore là. Prêt à mordre, caché au même endroit. Il bondit sur Hipollène qui devenu très brave. Je n'ai pas peur de toi! hurle Ortic. Moi non plus, je n'ai pas peur de moi ! répond Hipollène. Ça tue aussitôt le monstre, qui se met a pourrir sur pied comme une vieille salade moisie. Hipollène grimpe dans les racines, elle remonte chez elle.

En fait, un seul jour a passé. Autour de la maison, les feuilles murmurent comme d'habitude. Devant la maison, sa mère l'aperçoit, et lui fait un signe de main, et la serre très fort dans ses bras.

Pendant que son père lui fabrique une épousette rien que pour elle, sa mère lui fait un coiffure de grande fille. Dehors, l'arbre s'endort. Hipollène pense à son nouveaunom : Hipollène-La-Découvreuse.

### *Quand je ne serai plus là...<sup>1</sup>*

« On recommence à compter ? demande Auguste.

- Oui, mais depuis le début ! » crie Lisa, car Auguste est un peu sourd et n'aime pas qu'on chuchote. Il compte : « Un pour toi, Lisa, car tu es unique !

- Deux, pour les biscuits dans ta poche, continue Lisa. Et trois pour mes fêtes préférées : mon anniversaire, ton anniversaire et Noël !

- Quatre, pour les quatre coins de ton coussin, dit Auguste, et cinq pour nos cinq jambes ! On en était où, déjà ?

- Six pour les tuteurs de tomates, sept pour les jours de la semaine, huit pour les dents qui manquent à ton râteau ! Tu as tout oublié ou quoi ? s'exclame Lisa.

On en était à seize », murmure-t-elle. Soudain, elle saute du banc et s'écrie : « Allez ! On recommence ! Un ! Pour un coup dans le bison de fer ! » et Lisa ôte son lance-pierres du crochet, puis s'éloigne dans le jardin.

Au départ, Lisa voulait un arc comme le petit voisin. Mais Auguste a dit que ce n'était pas une bonne idée.

---

<sup>1</sup> Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette

« Quand tu joueras dehors, tu risques de perdre tes flèches ! Un véritable Indien ne doit manquer de rien. »

En disant cela, il a ramassé une pierre sur le sol. Quelques jours plus tard, il avait fabriqué un lance-pierres pour Lisa.

Lisa se débrouille plutôt bien avec son lance-pierres. Mais aujourd'hui encore, elle n'atteint pas le bison de fer. « Alors ! demande Auguste. Tu l'as eu ?

- Nooon ! râle la petite fille. Ça fait au moins mille fois que je le rate ! »

Auguste sourit, l'air coquin, et sort deux biscuits de sa poche :

« je les ai chipés à Marie. Chut ! »

« Les biscuits, c'est chouette pour se consoler ! » pense Lisa.

Il fait presque nuit maintenant. Auguste et Lisa regardent les premières étoiles apparaître jusqu'à ce que le ciel tout entier scintille.

« Combien y a-t-il d'étoiles là-haut ? demande Lisa.

-Mille, répond Auguste. Peut-être même plus !

- Et après mille, qu'est-ce qu'il y a ? demande Lisa.

- Mille un, mille deux, mille trois, mille...

- Mais alors, les chiffres ne s'arrêtent jamais ? poursuit Lisa, stupéfaite.

- Non, les chiffres ne s'arrêtent jamais ! »

Ce matin, Auguste ratisse l'herbe fraîchement coupée. Elle sent bon. « Cela fera un bon engrais pour la terre », dit-il. Auguste connaît tout du jardin. Pourquoi on garde l'herbe coupée pour nourrir la terre, comment les petites graines deviennent de grands arbres, et où les abeilles fabriquent le miel. Mais Lisa ne pense plus qu'à une seule chose : atteindre de sa pierre le bison de fer !

« Aujourd'hui, ça va marcher décide-t-elle.

- Et si tu essayais de ce côté ? » demande Auguste.

Tous deux se glissent alors lentement contre le vent et se blottissent dans l'herbe. Lisa vise lentement. Le bison est exactement dans sa ligne de mire... Tout à coup, paf ! Sa pierre arrive droit dans le mille !

« Nom d'un petit bouchon ! s'exclame Auguste.

- Un ! crie Lisa, un pour mon premier coup dans le bison de fer ! »

Elle saute de joie et entraîne Auguste avec elle :

« dansons comme les Indiens pour fêter ma victoire ! »

Puis, épuisés, ils s'allongent tous les deux sous un arbre et regardent le ciel à travers le feuillage.

« Auguste, demande Lisa. Comment faire pour transporter le bison au sommet de l'arbre ?

- Pourquoi veux-tu l'emporter là-haut ? s'étonne Auguste.

- C'est toi qui m'a raconté que les Indiens installent leurs morts à la cime des arbres et que les oiseaux emportent leur âme dans le ciel. »

C'est vrai. Auguste se souvient de cette histoire. « Oui, Lisa, mais c'est une coutume pour les hommes, pas pour les bisons.

Lorsque les Indiens tuent un bison, c'est qu'ils ont besoin de sa chair pour se nourrir. »

Auguste éclate de rire : « Ils ne veulent surtout pas que les oiseaux l'emportent ! Mais ils garderont toujours le souvenir du bison dans leur cœur. »

« Toi, tu as bien besoin d'un remontant ! » Marie dit toujours ça à Auguste lorsqu'il est un peu pâle. Heureusement, elle a préparé un bon goûter à la cuisine. Aujourd'hui, c'est elle qui terminera le travail au jardin. Quinze, seize, dix-sept ! Lisa et Auguste comptent les noyaux dans leur assiette.

« Auguste, d'où viennent les chiffres ? » demande Lisa. Auguste réfléchit un instant, puis répond : « Je crois qu'ils sont en nous tout simplement. »

Aujourd'hui, Auguste ne quitte pas son lit. Même les groseilles du jardin ne lui font pas envie. Les jours suivants, c'est la même chose et il ne parle pas beaucoup.

« Est-ce que tu vas mourir bientôt ? demande Lisa en caressant sa main.

- Mhmm, dit Auguste en hochant la tête. Je crois bien que oui.

- On devra te porter tout en haut d'un arbre ? s'inquiète Lisa.

6 Non, répond Auguste en souriant. Etre emporté dans le ciel par les oiseaux, c'est bon pour les Indiens. Moi, je suis un jardinier ! Je reposerais dans la terre. Et un jour, on y verra pousser des fleurs... si tu y as planté quelques graines, bien sûr ! »

De temps en temps, Lisa prend la main d'Auguste dans la sienne.

Aujourd'hui, Auguste est mort. La maison est silencieuse. Marie serre Lisa dans ses bras. Elles le regardent longtemps. On dirait qu'il sourit un peu. Il est pâle. Mais cette fois, Marie lui dit très doucement : « Adieu, Auguste ! »

Beaucoup de gens viennent à l'enterrement d'Auguste. Certains n'ont jamais vu Lisa. Ils ont tous l'air terriblement sérieux et parlent à voix basse.

« Ne chuchotez pas ! leur déclare-t-elle. Auguste n'aime pas ça du tout ! » Mais les étrangers la dévisagent. Lisa est furieuse. Elle file dans le jardin pour tirer sur le bison de fer. Et incroyable ! Elle fait mouche encore une fois !

La fillette revient en courant dans le salon et danse joyeusement au milieu de l'assemblée. Mais les étrangers ne comprennent rien. Auguste, lui, aurait dansé avec elle !

Marie s'approche enfin : « Personne ne me comprend, se plaint Lisa. Pourquoi Auguste m'a-t-il laissée toute seule ? »

Le soir, tous les étrangers repartent chez eux. Marie et Lisa sortent dans le jardin. Elle s'assoient toutes les deux dans l'herbe. Lisa pose sa tête sur l'épaule de Marie.

« Le jardin est moche sans Auguste », dit Lisa.

Marie et Lisa pleurent. Derrière leurs larmes, le jardin est comme un tableau flou aux couleurs délavées.

« Pourquoi Auguste m'a-t-il laissé toute seule ? demande une nouvelle fois Lisa.

- Laissez toute seule ! répond Marie, pensive. Oui, cela y ressemble, mais je ne peux y croire tout à fait. Je crois juste que nous ne pouvons plus le voir.

- Pourquoi ? demande Lisa. Est-ce qu'il vit encore ?

- Ferme les yeux et pense très fort à un gâteau », propose Marie. Lisa plisse le front.

« Alors que vois-tu ?

- Je vois un énorme gâteau aux cerises, avec beaucoup de sucre, de beurre et de crème.

- Et dessus ? Chantilly, petits bonbons ou miel ?

- Plein de chocolat ! » répond Lisa.

Marie sourit. « Tu vois, dit-elle. Le gâteau est bien là dans ta tête, même si tu ne peux pas le voir ! »

L'une après l'autre, les étoiles apparaissent dans le ciel. Lisa pense à Auguste, à leurs cinq jambes et aux deux biscuits qu'il chipait toujours. A présent, elle le sent tout près d'elle.

« J'ai compris, Marie, dit-elle doucement. Avec Auguste, c'est comme avec les chiffres, il est en nous, tout simplement. Et ça ne s'arrêtera jamais ! »

### Boubou et grand-père<sup>1</sup>

A la chasse, Boubou se prend les pieds dans le filet.

- ha ! ha ! Voilà une belle prise ! Non seulement j'attrape une antilope, mais aussi un Boubou dodu ! rigole grand-père.

Mais le lendemain matin, grand-père est tellement fatigué qu'il ne se réveille pas. Il est trop vieux, il n'ouvrira plus jamais les yeux. La tribu entière pleure grand-père.

Boubou est trop malheureux. Son visage est noyé de larmes.

- Ne sois pas si triste, tout ce qui vit doit mourir un jour, lui dit son papa pour le consoler.

Soudain, l'esprit de la forêt arrive. Tout le monde part. Seul Boubou est resté, il ne veut pas abandonner grand-père. Doucement, l'esprit prend grand-père dans ses bras.

- Qui es-tu ? Que veux-tu ? demande Boubou effrayé.

- N'aie pas peur, je suis Jèngi, je viens chercher ton grand-père pour l'emmener dans la forêt des ancêtres. Ne sois pas inquiet, je m'occuperai bien de lui.

Boubou accompagne Jèngi. Ensemble, ils s'approchent de la forêt des ancêtres. Elle est immense, les arbres sont plus hauts que le ciel.

Boubou est calme, il fait un signe d'adieu à grand-père avant de le voir disparaître avec Jèngi, au plus profond de la forêt.

Les amis de Boubou l'ont suivi. Ils étaient inquiets pour lui et ne voulaient pas le laisser seul.

- Viens, on va pêcher pour se changer les idées, dit Sofa.

- Chouette, je connais une rivière où je pêchais avec grand-père, répond Boubou.

- Regarde, Boubou ! J'ai pris un gros poisson, dit Sofa.

- Euh... Moi aussi, sourit Boubou en pensant à grand-père.

---

<sup>1</sup> Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman



Le truc de Boubou :

Quand un Pygmée meurt, une cérémonie est organisée en son honneur. Toute la tribu y participe. Au cours de ce rituel, l'esprit Jèngi apparaît. Il est couvert de feuillages et danse autour du mort. Ensuite, le mort est emmené dans la forêt où Jèngi le transforme en esprit. Cet esprit rejoint les autres esprits de la forêt et, ensemble, ils vivent de la même façon que lorsqu'ils étaient vivants.

### Jojo la mache<sup>1</sup>

Notre mache, elle s'appelait Jojo. Elle était très vieille notre Jojo. Elle était là depuis des lustres, depuis la nuit des temps. Elle avait des cornes dessus, des gamelles dessous et derrière une queue pour chasser les mouches. Elle était drôlement joyeuse Jojo.

Une nuit, il lui est arrivé quelque chose d'extraordinaire.. ses cornes se sont envolées... on ne les a jamais retrouvées...

LaLaLa... , Jojo elle était pas très contente. Une mache sans ses cornes, c'est pas une mache.

La nuit suivante, c'est sa queue qui a filé. On a bien cherché, on ne l'a jamais retrouvé.

LaLaLa, Jojo elle était pas contente du tout. Une mache sans ses cornes et sans sa queue, c'est pas drôle, c'est pas une vraie mache.

Au petit matin, ses cornes ont pris la poudre d'escampette. On a regardé partout on ne les a pas retrouvées.

LaLaLaLa, pour Jojo ce fut terrible, une mache sans cornes, sans queue et sans ses gamelles, c'est tout sauf une mache.

Le lendemain, ce sont les belles taches de sa robe qui se sont évaporées. On a tout fouillé on n'a rien trouvé.

LaLaLa, Jojo était très triste. Une mache sans corne, sans queue, sans gamelles et sans sa robe, c'est plus du tout une mache.

---

<sup>1</sup> Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue

Puis un jour, plus de Jojo dans notre jardin. Envolée notre mache. On a fouillé partout et on est revenus bredouilles.

Depuis, toutes les nuits, il nous semble qu'en regardant bien le ciel, on aperçoit au milieu de la voie lactée des morceaux de notre Jojo.

Quand le jour se lève, c'est un peu Jojo qui se réveille.

### Ma maman<sup>1</sup>

Elle est bien, ma maman.

Ma maman est une cuisinière extraordinaire, et une jongleuse prodigieuse.

Elle peint admirablement, et c'est la femme la plus FORTE du monde. Elle est vraiment bien, ma maman.

Ma maman a les mains vertes, elle peut faire pousser N'IMPORTE QUOI.

Et c'est une bonne fée. Quand je suis triste, elle me fait rire.

Elle chante comme un ange, et rugit comme un lion.

Elle est vraiment, VRAIMENT bien, ma maman.

Ma maman est belle comme un papillon, et moelleuse comme un fauteuil.

Elle est douce comme un chaton, et costaude comme un rhinocéros.

Elle est vraiment, VRAIMENT, VRAIMENT bien, ma maman.

Ma maman pourrait être danseuse, ou astronaute.

Elle pourrait être vedette de cinéma, ou grand patron. Mais c'est MA maman.

C'est une SUPERMAMAN.

Et elle me fait rire. Beaucoup.

J'aime ma maman. Et vous savez quoi ?

ELLE M'AIME !

(Et elle m'aimera toujours.)

### Mon papa<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs

<sup>2</sup> Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs

Il est bien, mon papa.

Mon papa n'a peur de RIEN, pas même du Grand Méchant Loup.

Il peut sauter par-dessus la lune, et marcher sur une corde raide. (sans tomber)

Il pourrait lutter avec des géants, ou gagner la course des papas à l'école, sans problème. Il est bien, mon papa.

Mon papa a un appétit de cheval, et il nage comme un poisson.

Il est fort comme un gorille, et heureux comme un hippopotame. Il est bien, mon papa.

Mon papa est grand comme une maison, et doux comme mon nounours.

Il peut être aussi sage qu'un hibou, et aussi bête qu'un balai. Il est bien, mon papa.

Mon papa est un danseur génial, et un chanteur extraordinaire.

C'est un formidable joueur de foot, et il me fait rire. Beaucoup.

J'aime mon papa.

Et vous savez quoi ?

IL M'AIME !

(Et il m'aimera toujours.)

### *C'est une histoire d'amour*<sup>1</sup>

Tu n'étais pas encore née. J'habitais un petit appartement au dernier étage d'un immeuble gris. J'étais seul. Je m'ennuyais. Les journées s'étiraient sans jamais se terminer. Les nuits étaient glacées.

La femme que j'aimais habitait une île. Des milliers de kilomètres nous séparaient. Souvent, je m'asseyais sur la plage et je l'imaginai de l'autre côté de l'océan, loin, très loin, si loin. Je rêvais d'elle pour être à côté d'elle.

Seules nos lettres voyageaient. Les siennes étaient vanillées. Quand je les lisais, le monde embaumait. Dans ses lettres elle me disait je t'aime et je t'aime encore, si fort. Elle écrivait tu me manques et je voudrais t'embrasser et je t'embrasse là sur le papier et je l'embrassais là sur le papier.

---

<sup>1</sup> Lenain, T. & Schoch, I. *C'est une histoire d'amour*. Paris. Albin Michel jeunesse. 2004

Un jour, dans l'enveloppe, elle n'a glissé qu'une feuille. Elle avait écrit en tout petit, pour me le murmurer : oui, mon amour, j'ai envie de cet enfant.

Je suis resté longtemps assis sur mon lit, sa lettre sur les genoux. Je regardais ma chambre. Elle était petite elle était triste. J'ai mis quelques affaires dans mon sac et je suis parti.

J'ai pris l'avion. Il m'a emmené sur l'île, loin, très loin, si loin. Quand je suis arrivé, il faisait chaud. Je cherchais du regard celle que j'aimais.

J'ai posé mon sac dans sa chambre. Une grande chambre ensoleillée. On est allé se promener. Elle m'a montré ce qu'elle aimait, les fleurs, les parfums, les couleurs. On s'était retrouvé. On s'aimait.

Les jours et les nuits se sont entremêlés. Le soleil nous unissait. La lune nous protégeait. J'avais les yeux remplis d'étoiles.

Un après-midi, on a traversé une forêt et escaladé les rochers. L'air était doux. On s'est enlacé. Mon petit amour, mon enfant, cet après-midi-là, à l'abri des rochers, elle et moi, nous t'avons fait.

Elle était ma femme, elle est devenue aussi ta mère. J'étais son mari, je suis aussi devenu ton père. On est rentré sans avoir besoin de se parler. On s'aimait. On t'aimait.

[Les pages suivantes, sans texte, montrent le couple qui se sépare]

Mon enfant, tu dors près de moi. Cinq ans ont passé et bien des choses ont changé. Mais cette histoire reste vraie. Rien ne pourra l'effacer jamais.

Même si aujourd'hui, celle qui sera toujours ta maman n'est plus ma femme. Même si aujourd'hui, moi, qui serais toujours ton papa, je ne suis plus son mari. Elle et moi t'aimons ensemble, chacun de notre côté.

Dors, mon ange.

## La grande question<sup>1</sup>

« C'est pour fêter ton anniversaire que tu es sur Terre », réponds le frère.

Et le chat dit : « Tu es venu au monde pour ronronner. Et aussi un peu à cause des souris. »

Le pilote, lui : « Tu es là pour embrasser les nuages. »

La grand-mère : « Pour que je puisse te dorloter, bien sûr ! »

L'oiseau : « Pour chanter ta chanson ! »

L'homme énorme : « Pour bien manger ! Voilà pourquoi. »

Le trois : « Pour savoir, un jour, compter jusqu'à trois. »

Le soldat : « Tu es là pour obéir ! »

Le chien : « On est sur la Terre pour aboyer, je crois. Mais parfois, on hurle à la Lune ! »

Le marin : « Pour naviguer sur toutes les mers. »

La mort : « Tu es là pour aimer la vie. »

La pierre : « tu es là pour être là. »

Le père : « Parce que ta maman et moi nous nous aimons. »

Le jardinier : « Pour apprendre la patience. »

L'aveugle : « Pour faire confiance. »

Le boulanger : « Tu es là pour te lever tôt. »

Le canard : « Je n'en ai strictement aucune idée. »

La sœur : « Tu es aussi là pour t'aimer toi-même ! »

Le lapin : « Tu es là pour être caressé. »

Le boxeur : « Pour te battre. »

Et la mère : « Tu es là parce que je t'aime. »

En grandissant, tu trouveras d'autres réponses à la Grande Question.

## Bébé<sup>2</sup>

Madame Bontemps faisait pousser un bébé. Elle lui donnait à manger avec grand soin.

---

<sup>1</sup> Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre

<sup>2</sup> Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs

Comme petit déjeuner, elle lui donnait du lait, des œufs à la coque et de la bonne brioche aux raisins.

« C'est bon ? » demandait-elle à Bébé.

Et, tout au fond d'elle-même, elle l'entendait qui disait : « ummm ! »

Le petit déjeuner terminé, Madame Bontemps, qui aimait dessiner, s'installait dans son atelier. Avec du rouge, du bleu, du jaune et du vert, elle peignait des fleurs et des fruits.

Elle en parlait avec Bébé.

« Est-ce que tu aimes ces images que je t'ai faites ? »

Et elle l'entendait qui disait : « Ummm ! »

Tout allait donc à merveille quand, un beau jour, madame Bontemps emmena Bébé promener dans les bois.

« Bébé, si tu savais comme les fleurs sont belles ! » Tu verras quand tu naîtras. »

« j'veux pas naître ! » dit Bébé.

« Oh, mais si, tu naîtras ! » dit Madame Bontemps.

« Non. Je reste où je suis », dit Bébé, entêté.

Madame Bontemps se mit à pleurer : « mais qu'est-ce que je vais faire ? »

Et elle rentra à la maison.

Ses enfants revenaient de l'école : Madame Bontemps leur raconta tout.

« Ne pleure pas, Maman. Moi, je sais comment faire sortir bébé. »

Catherine mit alors sa tête contre le ventre de sa mère :

« Bébé, tu m'entends ? » Et elle entendit Bébé qui disait : « Oui. »

« Sors de là ! » hurla Catherine de toutes ses forces.

« Ouaaa ! » dit Bébé, « Tu me fais bien trop peur. »

Ce fut le tour de Marc de mettre sa tête contre le ventre de Maman :

« Bébé, tu m'entends ? »

« Oui », dit Bébé.

« Sors un peu et je te donnerai une pièce de un franc ! »

« Ouaaa », dit Bébé, « une pièce de un franc, qu'est-ce que c'est ? Et puis, non, j'sortirai pas ! »

Arriva grand-mère qui mit sa tête contre le ventre de sa fille.

Bébé, tu m'entends ? Je suis ta Grand-Maman. »

« Ah oui », dit Bébé. « Si tu sors, je te ferai un merveilleux gâteau au chocolat. »

« Ouaaa », dit Bébé, « J'veux pas ! Je mange très bien où je suis. Et puis, non, j'sortirai pas ! »

Alors vint le père de Madame Bontemps qui mit la tête contre le ventre de sa fille.

« Bébé, tu m'entends ? Je suis ton Grand-Papa. »

« Ah, bon ! » dit Bébé.

« Si tu sors, je t'emmènerai faire une promenade en voiture ; »

« Ouaaa », dit Bébé.

« Non, j'irai pas ! Je suis très bien ici. C'est maman qui me promène. »

Et Bébé s'endormit. Tout le monde se lamentait :

« Que faire ? Que faire ? »

Quand papa rentra à la maison...

... il donna un baiser à sa femme. Il donna un baiser à Catherine et un baiser à Marc. Puis il embrassa Grand-Mère et grand-Père.

Et tous firent : « Ummm ! »

« Hé-là ! Qu'est-ce qui se passe ? » dit Bébé.

« Ce n'est rien », dit Papa.

« Je donne des baisers. Tiens, en voilà un pour toi. »

Et en mettant sa tête contre le ventre de sa femme, il donna un gros baiser à Bébé.

« J'ai rien senti ! » dit Bébé.

« Hé, oui », dit Papa, « Pas encore. Attends d'être dehors. »

« J'arrive ! » hurla Bébé.

Et tout le monde s'écria :

« Attends ! Attends ! »

Le docteur Fleury accourut pour aider Bébé à naître.

« Oh, le beau bébé ! » dit le docteur.

« Ouais », dit Bébé. « Et mon baiser ? »

Alors Maman l'embrassa. Et puis Papa. Et Marc. Et Catherine. Et Grand-Maman. Et Grand-Papa.

« Ummm ! » dit Bébé. « Je reste. J'aime ça. »

Et Bébé s'endormit avec le sourire dans les bras de sa Maman.

Et voilà l'histoire de Monsieur et Madame Bontemps

De Marc et Catherine

De Grand-Père et Grand-Mère

... et de Bébé...

... qui un beau jour, se mit à marcher et à parler...

... et puis à peindre de belles fleurs toutes dorées.

Mais ce que bébé aimait le mieux, c'était encore les baisers.

Vrrr...<sup>1</sup>

Cet ouvrage ne comprend pas de texte. Nous proposons alors une description des illustrations.

Sur la première double page, on peut voir un petit pingouin et sa mère. Ils sont reliés l'un à l'autre par un cordon. Sur leur torse se trouve un boutons permettant d'actionner un mécanisme pour raccourcir la corde et ainsi se rapprocher de l'autre. La mère lit. Le petit la regarde inquiet. Derrière lui se trouve un jouet : une locomotive.

Il prononce un « Ghhh » de détresse. Sa mère lève la tête et appui sur son bouton. Le petit se rapproche dans un « Vrrr... » dû au mécanisme de la corde. Une fois collés l'un à l'autre, la mère embrasse son petit : « mmmm ».

Le petit se tourne alors vers son jouet qui est resté à sa place d'origine. Il semble le vouloir. Il quitte les bras de sa mère et se dirige dans la direction opposée pour retrouver son jouet ; la corde s'agrandit. La mère reprend sa lecture.

---

<sup>1</sup> Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier



C'est alors au tour de la mère d'être inquiète car elle ne voit plus son petit. Elle appuie sur le bouton pour le ramener près d'elle.

Puis la mère s'en va laissant son petit jouer avec son train.

On voit alors la mère forcée de revenir, attirée par la corde en mouvement.

C'est alors que l'on se rend compte qu'en réalité, le petit est dans les bras d'un personnage que l'on peut supposer être le père et il appuie sur son bouton à lui. Maintenant, la mère et le père sont reliés.

Enfin, on voit les trois personnages quitter la scène. La ficelle reste par terre et le petit dit :  
« Apu... vrrr. »

### Bébés chouettes<sup>1</sup>

Il était une fois trois bébés chouettes :

Sarah, Rémy et Lou.

Ils vivaient dans un trou de tronc d'arbre avec leur maman chouette.

Dans le trou il y avait des brindilles et des feuilles et des plumes de chouette.

C'était leur maison.

Une nuit ils se réveillèrent et leur maman chouette était PARTIE.

« Où est maman ? » demanda Sarah.

« Oh, mon Dieu ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Les bébés chouettes se mirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)-

« Je crois qu'elle est partie chasser », dit Sarah.

« Pour nous rapporter à manger ! », dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

---

<sup>1</sup> Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

Mais leur maman chouette ne rentra pas.

Les bébés chouettes sortirent de leur maison, s'assirent sur l'arbre et ils attendirent.

Une grande branche pour Sarah, une petite branche pour Rémy et une vieille racine de lierre pour Lou.

« Elle va rentrer », dit Sarah.

« Rentrer bientôt ! » dit Rémy

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Il faisait noir dans le bois et il leur fallut du courage parce que ça grouillait tout autour d'eux.

« Elle va nous rapporter des souris et d'autres bonnes choses », dit Sarah.

« Je suppose ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Assis, ils se remirent à réfléchir (toutes les chouettes réfléchissent beaucoup)-

« Je pense que nous devrions tous nous mettre sur ma branche », dit Sarah.

Et c'est ce qu'ils firent, tous les trois ensemble.

« Imagine qu'elle se soit perdue », dit Sarah.

« Ou qu'un renard l'ait mangée ! » dit Rémy.

« Je veux ma maman ! » dit Lou.

Et les bébés chouettes fermèrent leurs yeux de chouette et formèrent le vœu que leur maman chouette rentrât bientôt.

**ET ELLE RENTRA.**

Douce et silencieuse, elle descendit à travers les arbres jusqu'à Sarah, Rémy et Lou.

« Maman ! » s'écrièrent-ils, et ils battirent des ailes et ils dansèrent et ils sautillèrent sur leur branche.

« QUE D'HISTOIRES ! dit leur maman chouette. Vous saviez bien que j'allais rentrer. »

Les bébés chouettes réfléchirent encore (toutes les chouettes réfléchirent beaucoup)-

« Je le savais », dit Sarah.

« Je le savais aussi ! » dit Rémy.

« J'aime ma maman ! » dit Lou.

### La première fois que je suis née<sup>1</sup>

La première fois que j'ai ouvert les yeux, je les ai fermés aussitôt. J'ai pleuré. Des mains m'ont soulevée dans le ciel et m'ont posée entre deux montagnes de lait. J'ai arrêté de pleurer. Et j'ai ouvert les yeux pour la deuxième fois de ma vie. J'ai vu la lumière la plus douce du monde : c'étaient les yeux de maman.

La première fois que j'ai vu papa, il pleurait. Mais il avait aussi un sourire immense. Il me regardait comme s'il me voyait pour la première fois. D'ailleurs, il me voyait pour la première fois.

La première fois que j'ai entendu mon nom, je ne savais pas encore que c'était mon nom. Papa disait plein de mots, et au milieu de ces mots se cachait mon prénom.

La première fois qu'on m'a fait un bisou, impossible de savoir qui c'était. Maman me serrait contre sa poitrine, papa était penché sur moi. Je me souviens juste que j'aimais bien ça, que j'aurais aimé que ça dure longtemps. J'ai eu de la chance, ça a duré longtemps.

La première fois qu'on m'a plongée dans l'eau, j'ai crié, hurlé, battu les bras et les jambes dans tous les sens. Tout le monde riait autour de moi. Et puis, je ne sais pas pourquoi, ma tête a glissé dans l'eau. Ça m'a rappelé quand j'étais poisson.

La première fois que j'ai fait pipi, c'était sur papa.

La première fois que j'ai entendu de la musique, ce n'était pas la première fois.

La première fois que j'ai craché mon petit pot sur papa, il est devenu vert.

---

<sup>1</sup> Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse

La première fois que j'ai marché, je suis tombée. La première fois que je suis tombée, je me suis relevée. La première fois que je me suis relevée, j'ai marché.

La première fois que j'ai regardé dans un miroir, il m'a souri.

La première fois que j'ai prié, j'ai attendu toute la nuit qu'on me réponde.

La première fois que j'ai rêvé que je volais, j'ai volé.

La première fois que mon grand-père est mort, maman m'a prise dans ses bras pour me consoler. Mais, en vrai, c'est moi qui la prenais dans mes bras pour la consoler ;

La première fois que j'ai fait du vélo sans les petites roues, j'ai aussi fait du vélo sans les yeux, sans les mains et sans papa.

La première fois que j'ai glissé sur un rocher, le rocher a pleuré. Pas moi.

La première fois que j'ai mangé des petits pois, j'en ai avalé 127, j'en ai fait tomber 18. 11 par terre, 7 sur la table. J'en ai jeté 3 sur Quentin pommier. La maîtresse m'a dit que j'en avais un. Un petit pois dans la tête.

La première fois que j'ai lâché la main de maman, c'était au supermarché. Elle m'a retrouvée au rayon charcuterie. Je parlais à une tranche de jambon.

La première fois que... oh je l'aime bien, cette première fois-là, c'était un dimanche soir, on rentrait de la mer. Je m'étais enroulée dans une couverture, à l'arrière de la voiture. Papa s'est retourné à un feu rouge et a dit : « la petite dort. » Quand on est arrivés devant la maison, j'ai gardé les yeux fermés, juste pour entendre papa dire « chut » et le sentir me prendre dans ses bras. J'ai souri. Papa a approché sa bouche de mon oreille et c'est la première fois que je l'ai entendu me dire : « Ma petite marmotte... ma petite marmotte chérie. »

La première fois que je suis montée dans le bus, j'ai poinçonné mon ticket trois fois. Pour être sûre. Puis je suis montée sur les genoux de papa et je l'ai embrassé trois fois. Pour être sûre.

La première fois que j'ai joué de la trompette, c'était pas de la trompette.

La première fois que j'ai bu un café, j'ai mis sept sucres.

La première fois que je me suis déguisée, c'était en princesse.

La deuxième fois que je me suis déguisée, c'était en princesse.

La troisième fois que je me suis déguisée, c'était en princesse.

D'ailleurs, je suis une princesse.

La première fois que j'ai vu un héron déployer ses ailes et suivre le lit de la rivière, j'ai décidé que ce serait mon signe. Héron ascendant rivière.

La première fois que j'ai vu la mer, elle a dit : « comme elle est grande, comme elle est belle, comme elle a les yeux bleus. »

La première fois que j'ai joué au foot, c'était toute seule. J'ai gagné.

La première fois que j'ai vu Candice Muriacelli, je lui ai tiré les cheveux parce qu'elle avait pris le cerceau alors que la maîtresse avait dit que c'était moi, alors elle m'a donné un coup de pied et je lui ai donné un grand coup de cerceau et la maîtresse nous a punies et on est devenues copines.

La première fois que j'ai vu une étoile filante dans le ciel, j'ai fait un vœu. Mais je peux pas dire ce que c'est comme vœu, sinon il va pas se réaliser.

La première fois que j'ai vu une mouette, j'ai trouvé ça chouette.

La première fois que j'ai vu une chouette, j'ai trouvé ça chouette aussi.

La première fois que j'ai joué de la trompette devant tout le monde, les oreilles de mon père n'en croyaient pas leurs yeux et les mains de ma mère tapaient du pied.

La première fois que j'ai mis un soutien-gorge, il était trop grand.

La première fois que j'ai dansé avec un garçon, j'ai marché sur ses pieds. Ça tombe bien, il avait de grands pieds.

La première fois que j'ai pris le train, il avait vingt minutes de retard. Moi aussi.

La première fois que j'ai eu treize ans, j'ai changé.

La première fois que sa main s'est posée sur ma main, j'ai senti le souffle du vent sur mes paupières closes.

La première fois qu'un garçon m'a embrassée, c'était derrière un arbre. Il m'a prise dans ses bras, et m'a protégée de ses branches.

La première fois qu'un garçon ne m'a plus embrassée, j'ai déchiré sa photo. Je l'ai jetée dans un feu, au milieu de branches d'arbres morts.

La première fois que j'ai été triste, mais vraiment triste, j'ai été me promener au bord de la rivière et j'ai tout raconté au héron.

La première fois que j'ai invité des amis à manger chez moi, j'avais fait des pâtes aux lardons. Mais il y avait trop de pâtes et pas assez de lardons. Et j'avais invité trop de filles et pas assez de garçons. Pourtant, j'aime ça les lardons.

La première fois que je l'ai vu, il avait une chemise bleu ciel et des yeux brillants.

La première fois que j'ai enlevé sa chemise bleu ciel, ses yeux brillaient toujours.

La première fois que je lui ai fait à manger, c'était en entrée de la quiche cramée, en plat du cramé au jambon et en dessert du cramé au chocolat.

La première fois que tu as bougé dans mon ventre, j'ai fermé les yeux et j'ai entendu la mer.

La première fois que je t'ai joué de la trompette, tu as tapé le rythme avec tes pieds. Je n'en croyais pas mes yeux.

La première fois que je t'ai vue, c'est toi qui fermais les yeux et c'était moi la mer.

La première fois que maman a su qu'elle allait être grand-mère et que papa a su qu'il allait être grand-père, ils ont rajeuni de vingt ans.

La première fois qu'on t'a choisi un prénom, on a dit plein de mots et au milieu se cachait ton prénom.

La première fois que tu es née, c'est la deuxième fois que je suis née.

*Cet été-là*<sup>1</sup> :

---

<sup>1</sup> Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane

Cet été-là...

L'histoire de Charlotte et Simon commence sur une plage de Bretagne.

Charlotte et Simon se remarquent très vite. Alors le papa de Simon console Charlotte et le papa de Charlotte console Simon.

Charlotte et Simon s'apprivoisent.

Leurs parents également.

Evidemment, ce n'est pas toujours simple.

Charlotte et Simon se chamaillent pour un peu d'eau...

Pour un câlin...

... pour un chapeau...

...pour de rire...

Finalement, ce que Charlotte et Simon préfèrent, c'est se disputer. Jamais alors ils ne s'ennuient.

Un jour vient, hélas, où il faut se quitter... Les vacances sont terminées.

Quatre ans plus tard

Un été, Charlotte et Simon se retrouvent sur la plage. Ils ont grandi, beaucoup. Et changé, un peu.

Charlotte aime assembler, tortiller, polir, bricoler, inventer.

- Dis, Simon, tu m'aides à ramasser des coquillages ?

Simon, lui, aime lire et rêver. Il peut même rêver qu'il rêve.

Charlotte abandonne parfois ses bricolages, Simon oublie ses livres. Dans ces moments-là, ils sont vraiment proches. Même s'ils sont très différents, souvent ils n'ont pas besoin de parler pour se comprendre.

- Simon, viens m'aider ! Vite !

- J'arrive... Je finis juste ma page et j'arrive.

Parfois, cependant, ils ont beau se parler... ils ne se comprennent pas.

- Tu n'es qu'un égoïste avec tes livres ! crie Charlotte.

- Et toi, tu veux commander tout le monde ! proteste Simon.

- Qui c'est ?

Mais finalement, ce que Charlotte et Simon préfèrent, c'est se réconcilier. Jamais alors ils ne s'ennuient.

Et puis vient le jour tant redouté où il faut à nouveau se quitter.

Huit ans plus tard.

A quinze ans, Charlotte et Simon se retrouvent sur la plage, un été. Charlotte a un peu de mal à reconnaître Simon. Lui-même ne reconnaît pas tout de suite Charlotte.

- Tu lis toujours autant ? lui demande-t-elle.

- Non, je ne lis plus, je joue plutôt du ukulélé...bredouille Simon.

Et toi, toujours à bricoler tes morceaux de bois en vacances ?

- Non, je lis plutôt des mangas, marmonne Charlotte.

Charlotte aime parler sans fin avec ses copines. Simon aime rire avec ses copains.

Simon découvre qu'il aime aussi beaucoup Coline, sa nouvelle amoureuse.

Ce que Charlotte et Simon préfèrent alors, c'est s'oublier.

Longtemps, Charlotte ne revient plus à cet endroit.

Sept ans plus tard.

Sur cette plage, Charlotte a tant de souvenirs, tous liés à Simon... Elle ne sait pas si elle est triste ou joyeuse, et elle avance lentement.

Et là, sur le sable, la première personne qu'elle voit, c'est lui ! ou plutôt...eux.

- Attends, Jules ! Tu manges autant de sable que de gâteau ! Je vais t'essuyer les mains.

- Papa !

- Merci beaucoup de l'avoir surveillé quelques minutes !

- Bonjour Simon.

- Charlotte ?

Charlotte, un grand sourire aux lèvres, s'avance vers Simon.

- Bonjour Simon.



- Que fais-tu ici ? lui demande-t-il, intrigué.
- Les parents m'ont prêté leur maison de vacances. Je voulais écrire un roman. Je pensais que la mer m'inspirerait, mais je n'y arrive pas.
- Moi, je suis devenu sculpteur et j'habite ici.

Le lendemain, ils se retrouvent sur la plage.

- Je peux t'aider à ramasser du bois flotté ? demande Charlotte. J'ai le coup d'œil, tu sais !

Charlotte lit à Simon des pages de Marcel Proust. Elle trouve que ses phrases ondulent comme des vagues...

Simon écoute et parfois n'écoute plus. Il trouve Charlotte si joli.

- Ça te plaît ? demande Charlotte.

Simon sursaute :

- Quoi ? Qu'est-ce qu'il y a ?
- C'est beau, hein ? demande Charlotte.
- Oui, c'est vraiment une plage que j'adore...
- Oh... tu n'écoutais pas, tu étais encore en train de rêver !
- Mais non, pas du tout, enfin, tu vois, j'entendais quand même un peu, malgré le bruit de la mer.

Ce soir-là, Simon offre à Charlotte un cadeau. Charlotte rougit un peu mais pas trop.

- C'est drôle moi aussi j'ai un cadeau pour toi, dit Charlotte.
- Ah... c'est un gros livre... murmure Simon.
- Rassure-toi, il y a beaucoup d'images et presque pas de texte.
- Oh ! C'est sur Brancusi ! J'adore ses sculptures !

Simon veut remercier Charlotte, et là un curieux accident se produit... Leurs lèvres se touchent et ils trouvent ça vraiment doux.

Ce que Charlotte et Simon préfèrent maintenant, c'est s'aimer. Jamais alors ils ne s'ennuient.

Cinq ans plus tard.

Charlotte et Simon sont partis vivre dans une grande ville. Ils sont impatients de retourner sur leur plage. Ils ne sont plus seulement deux et ça les rend heureux.

Clara, la fille de Charlotte et Simon, découvre la mer sous le regard attendri de ses parents.

- Tu te souviens de la première fois où on s'est rencontrés sur cette plage ?

- C'était il y a si longtemps... Quelle histoire !

Finalement, ce que Charlotte et Simon préfèrent, c'est se dire que leur histoire est unique...

### Le petit bout manquant<sup>1</sup>

C'était un il sans il ou elle et il lui manquait un petit bout, ce qui fait qu'il n'était pas heureux.

Il partit à la recherche de son petit bout manquant.

Et tout en roulant roulant il chantait cette chanson :

« Oh mais où il est mon ptit bout

Mais où il est, où, mon ptit bout

Aïe, dee, hoo, aïe dis où

Où il est, où, où, mon ptit bout. »

Tantôt il cuisait au soleil.

Puis une douce pluie venait le rafraîchir.

Tantôt il gelait sous la neige mais le soleil venait le réchauffer.

Et à cause de son petit bout manquant il ne pouvait pas rouler bien vite en sorte qu'il s'arrêtait histoire de causer avec un ver de terre ou de respirer le parfum d'une fleur.

Tantôt il dépassait un scarabée tantôt un scarabée le dépassait et ça, c'était le meilleur de tout.

Ainsi alla-t-il, par les mers

« Oh mais où il est mon ptit bout

Par terre et par mer je crie : où ?

Etouff' mes poux, pouss' mes g'noux,

Où il est, où, où, mon ptit bout. »

A travers marais et broussailles

---

<sup>1</sup> Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo

Par monts

Et par vaux

Jusqu'à ce qu'un beau jour enfin, qui voilà ?

« Oh là j'ai trouvé mon ptit bout. Mais oui, j'ai trouvé mon ptit bout

Etouff' mes poux, pouss' mes g'noux

Oui, j'ai...

- Attends un peu dit le ptit bour. Avant d'étouffer tes poux et de pousser tes genoux...

Je ne suis pas ton petit bout. Je ne suis le petit bout de personne. Je suis mon ptit bout à moi.

Et même à supposer que je sois le petit bout de quelqu'un si tu tiens à le savoir, ce ne serait pas toi !

- Oh, dit-il, le cœur gros, veuillez m'excuser, je vous prie. » Et il roula, roula.

Il trouva un autre petit bout.

Mais il était trop petit.

Celui-ci, il était trop grand.

Celui-là un peu trop pointu.

Et celui-là bien trop carré.

Un jour, il eut l'impression d'avoir trouvé le vrai bon petit bout mais il ne le tenait pas assez fort serré. Il le perdit.

Une autre fois, il le serra trop fort et le petit bout cassa.

Il roula, roula, roula.

Il connut des aventures

Tomba dans des trous profonds

Heurta de grands murs de pierre.

Et puis voilà qu'un beau jour il tomba sur un petit bout qui avait l'air d'être le vrai vrai bon.

« Salut, dit-il.

- Salut, di le petit bout.

- Vous êtes le ptit bout de quelqu'un ?

- Pas que je sache.

- Ah bon, et vous ne voulez pas être votre petit bout à vous tout seul ?
- Je peux être à quelqu'un et à moi aussi.
- Ah bon, mais pas à moi peut-être ?
- Peut-être que si...
- Mais peut-être que ça ne collera pas...
- Eh...
- Hummm ?
- Ummm !

Ça collait ! Ça collait impec' ! Enfin ! Enfin !

Il partit en roulant et comme il était rond complet, il roulait vite, très vite, bien plus vite qu'avant ! Si vite qu'il ne pouvait plus s'arrêter causer avec un ver de terre ou respirer le parfum d'une fleur, trop vite pour qu'un papillon se pose sur lui.

Mais ce qu'il pouvait faire, c'était chanter gaiement, oui, enfin il pouvait chanter :

« Ça y est, j'ai trouvé mon ptit bout. »

Et il se mit à chanter :

« Roooh j'ai troué mon tibou  
 Brououh j'ai roué mon zibou  
 Pouss' mes touff' et bouff' mes pouff'  
 Roooh j'ai trooué... »

Oh, ciel, voilà qu'à présent qu'il était rond complet il ne savait plus chanter.

« Aha, se dit-il. C'est donc ça. »

Il s'arrêta de rouler

Laissa tomber son ptit bout et s'en alla lentement

Et tout en roulant, roulant, il chantait tout doucement :

« Oh mais où il est mon ptit bout  
 Mais où il est, où, mon ptit bout  
 Aïe, dee, hoo, aïe dis où  
 Où il est, où, où, mon ptit bout. »

# **Bibliographie**

## Bibliographie :

- Arendt, H. (1986). *Vies politiques* (1<sup>ère</sup> éd. 1968). Paris : Gallimard
- Arendt, H. (1961). *La Crise de la culture*. Paris : Gallimard
- Aristote. (1993). *Les Politiques*. (daté d'environ 330 av. J.-C.). Paris : Flammarion
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : E.S.F.
- Bachelard, G. (2005). *La poétique de l'espace : essai sur l'imagination du mouvement*. (1<sup>ère</sup> éd. 1957). Paris : PUF
- Bachelard, G. (1938). *La Formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin
- Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes*. Paris : José Corti
- Bachelard, G. (1960). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF
- Baietto, M.-C. (1982). *Le désir d'enseigner*. Paris : E.S.F.
- Balzac, H. (de). (1981). *Mémoires de deux jeunes mariés*. (1<sup>ère</sup> éd. 1841). Paris : Gallimard.
- Bataille, G. (1967). *La part maudite*. (1<sup>ère</sup> éd. 1949). Paris : Editions de Minuit
- Baudry, P. (2006). L'histoire de la mort. *Hypothèses*. n°1. 147-154
- Beauvoir, S. (de). (1974). *Pour une morale de l'ambiguïté*. (1<sup>ère</sup> éd. 1947). Paris : Gallimard
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Pluriel
- Bion, W. R. (1983). *Une théorie de l'activité de pensée*. Paris : PUF
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. (1<sup>ère</sup> éd. 1999). Paris : Dunod
- Bruner, J. (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz
- Bernfeld, S. (1975). *Sisyphé ou les limites de l'éducation*. Paris : Payot
- Caritat, M. Marquis de Condorcet. (1998). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795). Paris : Flammarion
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos
- Chassagne, J. (1983). *Les rois nus. Pour un nouveau statut de l'enfance*. Paris : Casterman
- Chassagnol, M. (dir.), Cani, I. & Prince, N. (2010). *Peter Pan. Figure mythique*. Paris : Editions Autrement
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. (1<sup>ère</sup> éd. 1969). Paris : Robert Laffont
- Chirouter, E. (2011). *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*.

Paris : Hachette

- Chirouter, E. (2012). *Philosopher avec les enfants dès l'école élémentaire grâce à la littérature. Analyse d'un corpus de trois années d'ateliers de philosophie en cycle 3.* *Recherches en Education*, n°13, 31-42. En ligne : <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no13.pdf>
- Corman, L. (1973). *L'éducation éclairée par la psychanalyse*. Paris : Dessard
- Diatkine, R. (1990). Développement psychique et transmission culturelle. *Enfance*. N°1. 25-32
- Dolto, F. (1994). *Les chemins de l'éducation*. Paris : Gallimard
- Dolto, F. (1985). *La cause des enfants*. Paris : Robert Laffont
- Dor, J. (2002). *Introduction à la lecture de Lacan : l'inconscient structuré comme un langage. La structure du sujet*. (1<sup>ère</sup> éd. 1985). Paris : Denoël
- Douville, O. (1994). De l'errance et de ses sites. *Adolescence*. n°23
- Durand, G. (1984). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire. Introduction à l'archétypologie générale*. (1<sup>ère</sup> éd. 1960). Paris : Dunod
- Durkheim, E. (1963). *L'éducation morale*. Paris : PUF
- Eliade, M. (1949). *Le mythe de l'éternel retour. archétypes et répétition*. Paris : Les Essais
- Eliade, M. (1949). *Traité d'Histoire des religions*. Paris : Payot
- Emmanuel, P. (1963). *Le goût de l'un*. Paris : Editions du Seuil
- Epicure (1999). *Lettre à Ménécée*. (Daté d'environ (341-270 av. J.-C.)). Paris : Hatier
- Fabre, J. (1973). L'album, miroir de l'enfance. In D. Escarpit. *Les exigences de l'image dans le livre de la première enfance*. Paris : Magnard
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF
- Freud, S. (1962). *Trois essais sur la théorie sexuelle*. (1<sup>ère</sup> éd. 1905). Paris : Gallimard
- Freud, S. (1980). *Au-delà du principe de plaisir* (1<sup>ère</sup> éd. 1920). Paris : Payot
- Freud, S. (1995). *L'avenir d'une illusion*. (1<sup>ère</sup> éd. 1927). Paris : PUF.
- Freud, S. (1975). *Abrégé de psychanalyse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1938). Paris : PUF
- Freud, S. (2011) *Inhibition, symptôme et angoisse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1926). Paris : PUF
- Galichet, F. (2007). *La philosophie à l'école*. Paris : Milan
- Gourévitch, J.-P. (1988). In *La littérature de jeunesse dans tous ses écrits* (anthologie de textes de référence. 1529-1970). CRDP de Créteil

- Gutton, P. (1991). *Le pubertaire*. Paris : PUF
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Paris : Gallimard
- Hameline, D. (1971). *Du savoir et des Hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*. Paris : Gauthier-Villars
- Harlow, H., Dodsworth, R. & Harlow, M. (1965). *Total Social Isolation in Monkeys*. University of Wisconsin : USA
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Editions La Découverte
- Hegel, G. W. F. (1971). *Propédeutique philosophique*. (cours donnés par Hegel de 1808 à 1811. Edités à titre posthume en 1838). Paris : Denoël- Gonthier
- Heidegger, M. (1962). *Le principe de raison*. (1<sup>ère</sup> éd. 1955). Paris : Gallimard
- Hervieu-Wane, F. (2005). *Une boussole pour la vie – les nouveaux rites de passage*. Paris : Albin Michel
- Imbert, F. (2005). *L'inconscient dans la classe : transferts et contre-transferts*. Paris : E.S.F.
- Jaffé, A. (1964). Le symbolisme dans les arts plastiques. In JUNG et al. *L'homme et ses symboles*. Paris : Robert Laffont
- Jankélévitch, V. (1983). *L'irréversible et la nostalgie*. (1<sup>ère</sup> éd. 1974). Paris : Flammarion
- Jaspers, K. (2001). *Introduction à la philosophie*. (1<sup>ère</sup> éd. 1966). Paris : Plon
- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Casterman
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris : Hachette
- Jung, C.-G. (1964). *Dialectique du Moi et de l'Inconscient*. (1<sup>ère</sup> éd. 1933). Paris : Gallimard
- Jung, C.-G. (1967). *Métamorphoses de l'âme et ses symboles. Analyse des prodromes d'une schizophrénie*. (1<sup>ère</sup> éd. 1944). Genève : Georg & Cie
- Kant, E. (1991). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. (1798). Paris : Vrin
- Kuendig, W. (2003). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : L'harmattan
- Lacan, J. (1964). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil
- Lacan, J. (1969-1970). *Le séminaire. Livre 17, l'envers de la psychanalyse*. Paris : Seuil
- Lafontaine, C. (2010). La condition postmortelle. Du déni de la mort à la quête d'une vie sans fin. *Etudes*. Tome 409. 327-335
- Lafortune, L. (2011). *Pédagogie et psychologie des émotions. Vers la compétence émotionnelle*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Lalanne, A. (2002). *Faire de la philosophie à l'école élémentaire*. Paris : E.S.F.



- Laplanche, J. & Pontalis J.-B. (2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. (1<sup>ère</sup> éd. 1967). Paris : PUF
- Lebovici, S. & Soulé, M. (1970). *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*. Paris : PUF
- Lenoir, F. & De Tonnac, J.-P. (2004). *La mort et l'immortalité. Encyclopédie des savoirs et des croyances*. Paris : Bayard.
- Lesourd, S. (2006). *Comment taire le sujet ? Des discours aux parlottes, la mutation de la subjectivité*. Paris : Erès humus
- Lévine, J. & Dévelay, M. (2003). *Pour une anthropologie des savoirs scolaires*. Paris : E.S.F.
- Levi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon
- Levi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire* (1<sup>ère</sup> éd. 1952). Paris : Gallimard
- Luzi, J. (2013). Le temps et la mort à l'âge du capitalisme technoscientifique. *Ecologie & Politique*. N°46. 121-138
- Maggiori R. & Delacampagne C. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont
- Mahler, M. (2010). *La Naissance psychologique de l'être humain*. (1<sup>ère</sup> éd. 1980). Paris : Payot
- Mannoni, O. (1970). Psychanalyse et enseignement. *Revue de psychologie et des sciences de l'éducation*
- Marcelli, D. (1991). Errance ou voyage organisé. *Autrement : collection mutations*. n°123. 32-41
- Mauco, G. (1967). *Psychanalyse et éducation*. Paris : Aubier-Montaigne
- Meirieu, P. (2015). Comment aider nos enfants à réussir ? A l'école, dans leur vie, pour le monde. Montrouge : Bayard
- Melman, C. (1991). La jouissance Autre. *Clinique Psychanalytique*. Paris : bibliothèque du trimestre analytique
- Melman, C. (2001). In Collectif. *Quartier Lacan. Témoignages sur Jacques Lacan*. Paris : Denoël
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard
- Milhaud-Cappe, D. (2007). *Freud et le Mouvement de Pédagogie psychanalytique. 1908-1937*. Paris : Vrin
- Misrahi, R. (1994). *Le bonheur*. Paris : Hatier

- Montessori, M. (1935). *L'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer
- Morin, E. (1976). *L'Homme et la Mort*. Paris : seuil
- Nasio, J.-D. (2001). *Cinq leçons sur la théorie de Jacques Lacan*. Paris : Payot
- Nathan, T. (1992). *La folie des autres. Traité d'ethnopsychiatrie clinique*. (1<sup>ère</sup> éd. 1986)  
Paris : Dunod
- Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI<sup>ème</sup> siècle ?* Paris : Climats
- Pascal, B. (1993). *Pensées*. (1669). Paris : Flammarion
- Petit, P. (1979). *Toxicomanie et fonction paternelle*. Paris : UGE 10/18
- Pettier, J.-C. & Lefranc V. (2010). *Un projet pour... philosopher en maternelle*. Paris :  
Delagrave
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu. Essai sur la littérature*. Paris : Editions de minuit
- Platon (1998). *Le banquet*. (vers 420-340 av. J.-C.). Paris : Flammarion
- Poirier, P.-A. (2001). De la mort occultée au renouveau de la mort. *Sociétés*. N° 73. 51-59
- Poslaniec, C. (2008). *(se) former à la littérature de jeunesse*. Paris : Hachette éducation
- Prince, N. (2012). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin
- Prince, N. & Servoise, S. (dir.). (2015). *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : P.U.R.
- Reboul, O. (1994). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF
- Renonciat, A. (1998). *Livres d'enfance, livres de France*. Paris : Hachette
- Richard, F. (1995). Destins des rituels d'initiation et psychopathologie des adolescents.  
*Adolescence*. N°26. 151-166
- Richard, F. (1989). *Psychothérapie des dépressions narcissiques*. Paris : PUF
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil
- Rousseau, J.-J. (1999). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. (1754). Paris : Hatier
- Rousseau, J.-J. (1999). *La nouvelle Héloïse*. (1761). Paris : Flammarion
- Rubin, G. (2004). *Le déclin du modèle œdipien*. Paris : L'Harmattan
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard
- Tauveron, C., (2013). Droits du texte et droits des jeunes lecteurs : un équilibre instable, in  
A.Rouxel et G. Langlade, *Le sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*,  
Rennes : P.U.R.
- This, B. (2014). Naître. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions*

- philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont
- Thomas, L.-V. (2014). Problèmes de la mort. In R. Maggiori & C. Delacampagne. *Philosopher. Réflexions philosophiques des grands penseurs contemporains*. (1<sup>ère</sup> éd.1980). Paris : Robert Laffont
  - Thomas, L.-V. (1997). Le renouveau de la mort. In P. Cornillot & M. Hanus M. *Parlons de la mort et du deuil*. Paris : Frison-Roche
  - Tisseron, S. (2002). *Les bienfaits des images*. Paris : Odile Jacob
  - Tozzi, M. (2002). *La discussion philosophique à l'école primaire*. CRDP Languedoc-Roussillon
  - Valéry, P. (1934). Préface. In J. Frazer. *La crainte des morts*. Paris : éditions Emile Nourry
  - Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris : Picard
  - Von Franz, M.-L. (1964). Le processus d'individuation. In JUNG et al. *L'homme et ses symboles*. Paris : Robert Laffont
  - Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. (1<sup>ère</sup> éd. 1934). Paris : Éditions Sociales
  - Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard

### **Œuvres cinématographiques**

- Dahan, O. (2001). *Le Petit Poucet*. BAC Films
- Docter, P. (2001). *Monstres et Cie. (Monsters inc.)*. Pixar Animation Studios/Walt Disney Pictures. New-York

### **Corpus d'ouvrages pour la jeunesse :**

- [Anonyme]. (1697). *La belle au bois dormant*. Conte recueilli par Charles Perrault
- [Anonyme] (1697). *Le petit Poucet*. Conte de tradition orale recueilli par Charles Perrault
- [Anonyme]. (1757). *La Belle et la Bête*. Conte recueilli par Jeanne-Marie Leprince de Beaumont
- [Anonyme]. (1812). *Neige-Blanche et Rose-Rouge*. Conte recueilli par les frères Grimm
- [Anonyme]. (1812) *Blanche-Neige*. Conte recueilli par Jacob et Wilhelm Grimm
- [Anonyme]. (1843). *Les trois petits cochons*. Conte recueilli par James Orchard Halliwell-Phillips
- [Anonyme]. (1697). *Le petit Chaperon Rouge*. Conte recueilli par Charles Perrault
- Alméras-Robin, A. (2009). *Cet été-là*. Paris : Editions Sarbacane
- Bertrand, P. & Bonniol, M. (2008). *Cornebidouille*. (1<sup>ère</sup> éd. 2003). Paris : L'école des

## Loisirs

- Bley, A. (2009). *Quand je ne serai plus là....* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : Hachette
- Browne, A. (2013). *Mon papa*. (1<sup>ère</sup> éd. 2002). Paris : L'école des loisirs
- Browne, A. (2015). *Ma maman* (1<sup>ère</sup> éd. 2005). Paris : L'école des loisirs
- Bruel, C. & Claveloux, N. (2014). *Vrrr....* (1<sup>ère</sup> éd. 2001). Paris : Editions Thierry Magnier
- Cuvellier, V. & Dutertre, C. (2010). *La première fois que je suis née*. (1<sup>ère</sup> éd. 2007). Paris : Gallimard jeunesse
- Dedieu, T. (1994). *Yakouba*. Paris : Seuil. 1994
- Desnoyers, L. (1839). *Les aventures de Jean-Paul Choppart*. Paris : La revue des enfants
- Douzou, O. (1993). *Jojo la Mache*. Paris : Editions du Rouergue
- Erlbruch, W. (2003). *La Grande Question*. Paris : Editions Etre
- Hahn, C. (2009). *Boubou et grand-père*. Paris : Casterman
- Lenain, T. & Schoch, I. (2004). *C'est une histoire d'amour*. Paris. Albin Michel jeunesse
- Manushkin, F. & Himler, R. (2011). *Bébé*. (1<sup>ère</sup> éd. 1972). Paris : L'école des loisirs
- Mayer, M. (2010). *Il y a un cauchemar dans mon placard*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : Gallimard jeunesse
- Ponti, C. (2015). *L'arbre sans fin*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs
- Silverstein, S. (2005). *Le petit bout manquant* (1<sup>ère</sup> éd. 1976). Paris : Editions MeMo
- Vallée, C. & Schepers, J. (2010) *L'anneau de gygès*. Paris : Editions du Cheval Vert
- Waddell, M. & Benson P. (1994). *Bébés chouettes*. (1<sup>ère</sup> éd. 1992). Paris : L'école des loisirs

## Sitographie :

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/initiation/43144?q=initiation#43046>

<http://agsas.free.fr/spip> [Association des Groupes de Soutien au Soutien. Site de Jacques LEVINE]

<http://www.cenestquundebut.com/> site du documentaire *Ce n'est qu'un début*

<http://www.philolab.fr> site de l'association PHILOLAB

<http://edwigechirouter.over-blog.com> [site littérature de jeunesse et philosophie avec les enfants]

<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora> [revue *Diotime L'agora*]

<http://www.philotozzi.com> [site de Michel TOZZI]

<http://www.lespetitsplatons.com> [Les petits Platons]

<http://www.michelpiquemal.com> [Site de Michel PIQUEMAL]

[http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf\\_beauquier.htm](http://www.orleans-tours.iufm.fr/ressources/ucfr/philo/chevaillier/conf_beauquier.htm)

[conférence d'Evelyne BAUQUIER. « Littérature de jeunesse et philosophie »]

<http://eduscol.education.fr/cid46842/mesure-de-la-violence-en-milieu-scolaire.html> (les chiffres de la violence dans les établissements scolaires).

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-saveur-des-savoirs> (interview de Jean-Pierre Astolfi.

Propos recueillis par Florence Astincaud)

# **Table des matières**

Introduction.....	7
Partie 1: L'enfant, l'élève et l'être humain à l'école : mutations et enjeux à la lumière de la psychanalyse.....	21
A) Partir de l'enfant d'aujourd'hui pour penser l'école de demain.....	22
1) L'enfant postmoderne.....	24
2) Enjeux des mutations contemporaines pour l'école de demain.....	39
B) De la nécessité de donner droit de cité aux affects et aux questions existentielles à l'école .....	54
1) La peur d'apprendre et le rapport au savoir.....	55
2) Philosopher à partir d'œuvres pour la jeunesse pour redonner de la « saveur aux savoirs » .....	66
C) La littérature : à la croisée de l'individu et de l'universel .....	73
1) La littérature pour se (re)vivre à bonne distance .....	73
2) La littérature comme passage vers l'universalité .....	83
Partie 2: Mise en place d'une recherche-action : méthodologie et analyse de l'expérimentation dans une classe de CP à Châtellerauld (Vienne) .....	99
A) Analyse des œuvres.....	100
1) Naître .....	101
<i>C'est une histoire d'amour</i> de Thierry Lenain et Irène Schoch : .....	103
<i>La grande question</i> de Wolf Erlbruch et <i>Le petit bout manquant</i> de Shel Silverstein : .	118
<i>Bébé</i> de Fran Manushkin et Ronald Himler :.....	136
2) Grandir.....	148

<i>Vrrr...</i> de Christian Bruel et Nicole Claveloux et <i>Bébés chouettes</i> de Martin Waddell et Patrick Benson : .....	150
<i>Ma maman</i> et <i>Mon papa</i> d'Anthony Browne : .....	165
3) Mourir .....	205
<i>L'arbre sans fin</i> de Claude Ponti et <i>Quand je ne serai plus là</i> d'Anette Bley : .....	206
<i>Jojo la Mache</i> d'Olivier Douzou et <i>Boubou et grand-père</i> de Cyril Hahn : .....	233
B) Mise en place de l'expérimentation.....	254
1) Une approche réflexive des œuvres.....	254
2) Les obligations institutionnelles : programmes et évaluation .....	261
C) Analyse de l'expérimentation en classe.....	267
1) Analyse qualitative au niveau de la classe.....	267
2) Analyse qualitative au niveau individuel.....	287
Vers l'école de demain.....	315
Annexes.....	325
Annexes 1: Retranscriptions des séances d'ateliers à visée philosophique avec annotations : .....	326
Annexes 2 : Interventions élève par élève .....	399
Annexes 3 : Tapuscrits des œuvres étudiées .....	440
Bibliographie.....	468
Table des matières .....	477
Index des noms d'auteurs.....	480



## **Index des noms d'auteurs**

## A

**Alméras-Robin** Arnaud 17, 85, 91, 94, 101, 183-204, 252, 280, 293, 322, 388-392, 410, 415, 418, 429, 438, 461-465  
**Arendt** Hannah 138, 139  
**Aristote** 189  
**Astolfi** Jean-Pierre 68, 71, 297

## B

**Bachelard** Gaston 14, 42, 43, 219, 223, 225, 323  
**Bacon** Francis 243  
**Baïetto** Marie-Claude 62  
**Balzac** (de) Honoré 179  
**Bataille** Georges 125  
**Baudry** Patrick 242, 244  
**Beauvoir** (de) Simone 143, 144  
**Benson** Patrick 17, 85, 89, 90, 101, 150-164, 170, 252, 270, 276, 280, 378-382, 409, 415, 418, 427, 437, 456-458  
**Bertrand** Pierre 32, 43  
**Bettelheim** Bruno 77-82, 124, 263  
**Bion** Wilfred 161  
**Bley** Anette 18, 85, 94, 97, 100, 113, 120, 127, 163, 206-232, 252, 270, 275, 277, 289, 311, 312, 334-338, 400, 413, 416, 421, 432, 443-447  
**Boimare** Serge 13, 15, 16, 55-57, 65, 67, 74, 77, 80-82, 116, 150, 159, 161, 185, 251, 268, 269, 270  
**Bonniol** Magali 32, 43  
**Browne** Anthony 17, 85, 88, 118, 120, 127, 134, 160, 165-182, 249, 252, 269, 270, 275, 278, 279, 286, 291, 296, 299, 304, 308, 311, 346-355, 402, 404, 413, 417, 422, 423, 433, 449-450  
**Bruel** Christian 17, 54, 85, 88-91, 101, 150-164, 170, 183-204, 252, 276, 286, 309, 370-377, 407, 415, 418, 426, 435, 455, 456  
**Bruner** Jérôme 69, 70

## C

**Canis** Isabelle 37, 38  
**Charlot** Bernard 66, 146  
**Chassagne** Jacky 28  
**Chassagnol** Monique 38  
**Chevalier** Jean 106  
**Chirouter** Edwige 15, 66-69, 84, 86, 256, 274, 275, 277, 281  
**Claveloux** Nicole 17, 54, 85, 88-91, 101, 150-164, 170, 183-204, 252, 276, 286, 309, 370-377, 407, 415, 418, 426, 435, 455, 456  
**Condorcet** 140, 220  
**Corman** Louis 59  
**Cuvellier** Vincent 17, 85, 91, 101, 183-204, 252, 273, 302, 305, 383-387, 415, 418, 428, 438, 458-461

## D

**Dahan** Olivier 35  
**Dedieu** Thierry 210  
**Delacampagne** Christian 153, 201  
**Desnoyers** Louis 27  
**Develay** Michel 12-14, 24, 25, 31, 39, 42-44, 50, 54, 65, 71, 160, 233, 321  
**Diatkine** René 52, 136, 137  
**Docter** Pete 26  
**Dogliani** Pascaline 257  
**Dolto** Françoise 112, 144, 197-199  
**Dor** Joël 31  
**Douville** Olivier 51  
**Douzou** Olivier 18, 85, 94, 97, 142, 151, 228, 233-248, 252, 281, 290, 299, 307, 344, 345, 401, 413, 417, 422, 433, 448, 449  
**Duflocq** Isabelle 257  
**Durand** Gilbert 209, 212, 218  
**Durkheim** Emile 62  
**Dutertre** Charles 17, 85, 91, 101, 183-204, 252, 273, 302, 305, 383-387, 415, 418, 428, 438, 458-461

## E

**Eliade** Mircea 209, 212  
**Emmanuel** Pierre 43, 44  
**Epicure** 240  
**Erlbruch** Wolf 17, 85, 87, 104, 113, 118-135, 252, 269, 278, 279, 282, 286, 297, 305, 308, 361-363, 406, 414, 418, 424, 434, 452

## F

**Fabre** Jean 22, 28  
**Fabre** Michel 71  
**Freinet** Célestin 256  
**Freud** Sigmund 12, 27, 58, 103, 108, 122, 128, 130, 132, 150, 156, 158, 161, 190, 191

## G

**Galichet** François 30, 65  
**Gheerbrant** Alain 106  
**Gourévitch** Jean-Paul 27  
**Gusdorf** Georges 153  
**Gutton** Philippe 50

## H

**Hadot** Pierre 67  
**Hahn** Cyril 18, 85, 94, 97, 142, 151, 228, 230, 233-248, 252, 272, 274, 281, 285, 289, 298, 306, 339-343, 401, 413, 416, 421, 432, 447-448  
**Hameline** Daniel 61, 62  
**Harlow** Harry 193  
**Harlow** Margaret 193  
**Hatchuel** Françoise 59-62, 311  
**Hegel** Georg Wilhelm Friedrich 219  
**Heidegger** Martin 226  
**Hervieu-Wane** Fabrice 48, 51  
**Himmler** Ronald 17, 85, 88-90, 95, 101, 118, 136-147, 252, 270, 279, 283, 293, 302, 304, 307, 364-369, 406, 414, 418, 425, 435, 452-455

## I

**Imbert** Francis 64

## J

**Jaffé** Aniéla 130  
**Jankélévitch** Vladimir 229  
**Jaspers** Karl 67  
**Jauss** Hans Robert 35  
**Jean** George 14, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 83, 142, 190, 271, 313  
**Jouve** Vincent 227  
**Jung** Carl-Gustav 89-92, 95, 130, 160

## K

**Kant** Emmanuel 44  
**Kuendig** Willy 64

## L

**Lacan** Jacques 10, 13, 31, 47, 55, 158, 181, 192, 222, 269  
**Lafontaine** Céline 246, 247  
**Lafortune** Louise 57  
**Lalanne** Anne 67  
**Laplanche** Jean 10, 39, 63, 86, 88, 93, 128, 141, 151, 156, 166, 191, 192, 194, 198, 223  
**Lebovici** Serge 58, 59  
**Lenain** Thierry 17, 85, 87, 90, 93, 95, 103-117, 120, 136, 185, 215, 249, 252, 273, 278, 283, 293, 299, 302, 305, 356-360, 405, 414, 417, 423, 433, 450-452  
**Lenoir** Frédéric 242  
**Lesourd** Serge 31  
**Lévine** Jacques 12-14, 24, 25, 31, 39, 42-44, 50, 54, 65, 71, 160, 233, 321  
**Lévi-Strauss** Claude 141, 195, 228  
**Lipman** Mathew 255, 256  
**Luzi** Jacques 243

## M

**Maggiori** Robert 153, 201  
**Mahler** Margaret 194  
**Mannoni** Octave 62  
**Manushkin** Fran 17, 85, 88-90, 95, 101, 118, 136-147, 252, 270, 279, 283, 293, 302, 304, 307, 364-369, 406, 414, 418, 425, 435, 452-455  
**Marcelli** Daniel 22, 50  
**Mauco** Georges 58  
**Meirieu** Philippe 9, 11, 22, 23, 31, 32, 40, 43, 51, 53, 54, 64, 77, 283, 300, 316, 319, 324  
**Mayer** Mercer 43  
**Melman** Charles 31, 158  
**Merleau-Ponty** Maurice 255  
**Milhaud-Cappe** Danielle 63  
**Misrahi** Robert 196  
**Montessori** Maria 283  
**Morin** Edgar 236, 237

#### N

**Nasio** Juan-David 31  
**Nathan** Tobie 30, 47, 51, 152, 312  
**Nietzsche** Friedrich 140, 141  
**Nussbaum** Martha 11, 39-41, 76, 146, 311

#### P

**Pascal** Blaise 115  
**Pergaud** Louis 27  
**Petit** Patrick 50  
**Pettier** Jean-Charles 257  
**Piaget** Jean 60  
**Picard** Michel 73-75, 80  
**Platon** 70, 76, 116, 125  
**Poirier** Pierre-Alexandre 242, 244  
**Pontalis** Jean-Bertrand 10, 39, 63, 86, 88, 93, 128, 141, 151, 156, 166, 191, 192, 194, 198, 223  
**Ponti** Claude 18, 85, 87, 90, 92, 97, 100, 113, 120, 127, 163, 206-232, 250, 251, 252, 271, 272, 273, 281, 282, 285, 288, 298, 326-333, 399, 413, 416, 420, 432,

440-443  
**Poslaniec** Christian 10, 26  
**Prince** Nathalie 10, 26, 38, 76

#### R

**Reboul** Olivier 29, 41  
**Renonciat** Annie 27  
**Richard** François 10, 47, 49, 50, 216  
**Rousseau** Jean-Jacques 178, 189  
**Rubin** Gabrielle 36, 37, 123, 128, 129, 132, 133, 134, 165, 166, 167, 174, 176, 177, 178, 179, 180, 224, 225, 226, 227, 313

#### S

**Sartre** Jean-Paul 107, 226  
**Schoch** Irène 17, 85, 87, 90, 93, 95, 103-117, 120, 136, 185, 215, 249, 252, 273, 278, 283, 293, 299, 302, 305, 356-360, 405, 414, 417, 423, 433, 450-452  
**Schutz** Julie 34  
**Silverstein** Shel 17, 85, 96, 118-135, 181, 230, 250, 252, 273, 276, 280, 294, 393-398, 411, 415, 419, 430, 439, 465-467  
**Soulé** michel 58, 59

#### T

**Tauveron** Catherine 258  
**This** Bernard 152, 153  
**Thomas** Louis-Vincent 233, 237, 239, 241, 244  
**Tisseron** Serge 26, 35, 70, 71, 83  
**Tonnac** (de) Jean-Philippe 242  
**Tozzi** Michel 66, 67, 72

#### V

**Valéry** Paul 236  
**Van-Genep** Arnold 46, 48, 50, 52, 215, 216, 222, 223, 312  
**Von-Franz** Marie-Louise 92, 215  
**Vygotski** Lev 60

W

**Waddell** Martin 17, 85, 89, 90, 101, 150-164, 170, 252, 270, 276, 280, 378-382,

409, 415, 418, 427, 437, 456-458

**Wallon** Henri 60

**Winnicott** Donald 33, 37

## Thèse de Doctorat

Julien LEDOUX

### L'approche philosophique des œuvres littéraires à l'école primaire : des médiations pour aider l'enfant à devenir élève

The Philosophical Approach to Literary Works in Primary School: Mediations to Help the  
Child Become a pupil

#### Résumé

L'école est en pleine mutation et de nombreuses questions émergent concernant l'enfant, sa relation à l'école, aux savoirs et interrogent fortement tous les pédagogues. Pourtant, cette « crise », comme toutes les autres, est peut-être une chance car elle permettrait, pour ceux qui l'affronteraient courageusement, de mieux comprendre les caractéristiques et la structure de l'institution et de la transformer en profondeur. Ainsi, considérant que l'élève est aussi et surtout un petit d'Homme, doué d'affects, porteur d'une histoire personnelle mais aussi collective, nous tenterons de comprendre en nous appuyant sur le champ de la psychanalyse, comment la peur d'apprendre et l'empêchement de penser sont révélateurs d'une mutation et d'une complexité que l'on ne peut plus nier. L'enfant ne peut plus laisser ses affects sur le pas de la porte de la classe car ils ne sont plus pris en charge par la société et la culture. Il doit faire avec et l'école également. En outre, ses angoisses se rapportent à des questions existentielles : D'où je viens ? Qu'est-ce que la mort ? Qu'est-ce que l'amour ? Or, la littérature de jeunesse, inscrite dans un flot culturel ancestral qui prend sa source dans la tradition orale de la mythologie et des contes de fées, est une médiation culturelle qui permet justement de restaurer cette fonction imageante très en lien avec la capacité réflexive, base de tout apprentissage. De la sorte, la littérature de jeunesse, contenant des représentations collectives et mettant en scène un vécu potentiel se situant dans la sphère imaginaire, donc à distance, permettrait à l'enfant de faire le lien entre son quotidien et le concept, entre son histoire personnelle et son universalité, dans une véritable perspective d'anthropologie des savoirs scolaires. Nous postulons ainsi qu'une approche philosophique des récits à l'école peut permettre de redonner de la « saveur aux savoirs » et répondre à la question essentielle du sens de la transmission de la culture aujourd'hui.

#### Mots clés

Philosophie, études littéraires, approche  
interdisciplinaire, didactique, psychanalyse

#### Abstract

The french education has come to a total mutation; lots of questions concerning the child and his relationship with the school or with adults are raising up: this kind of question becomes a barrier for the teachers whose goal is teaching and only teaching. However, this crisis, like many others, could be a good opportunity for those who would try to face this question bravely in order to understand the characteristics and the structure of it. In this way, if we consider that the pupil is also the fruit of a Human Being, endowed with feelings (affects), carrying his own but also collective story, we'll try to understand, thanks to psychoanalysis, how the fear of learning and the difficulty of thinking are revealing a real mutation and a very complex situation that we cannot ignore any more. The child cannot leave his effects on the doorstep of the school; effectively, nor our society, nor our culture take care of these feelings any more. He must do with it and the school must do with it also. Moreover, his anxiety is relative to existential questions: Where do I come from? What is death? What is love? Now, it appears that the youth literature, written in this infinite cultural flood, taking its source in the oral and ancestral tradition of mythology and fairy tales, may represent an exceptional cultural mediation in order to allow the child to restore his imagination function very closed to his reflexive capacity, basis of all the school training. In this way, the youth literature, including collective representations and staging a potential personal experience located in the realm of imagination, would allow the child to create the link between his daily way of living and the concept: his personal story and his place in the world (universality) in a real perspective of anthropology of school knowledge.

#### Key Words

Philosophy, humanities, interdisciplinarity approach,  
didactics, psychoanalysis