



De la mise en réseau d'albums de Mario Ramos et Geoffroy de Pennart aux ateliers de discussion à visée philosophique

From interconnected reading of picture books by Mario Ramos and Geoffroy de Pennart to philosophical discussion workshops

Salah ARRAR¹

École Normale Supérieure de Sétif | Algérie

s.arrar@ens-setif.dz

Résumé : La présente contribution s'articule autour de deux modalités didactiques : la lecture en réseau d'albums de jeunesse et la discussion à visée philosophique. En effet, elle se fonde sur une intervention pédagogique mise en œuvre auprès d'étudiants universitaires en vue de développer leurs habiletés interprétatives et réflexives. La démarche envisagée repose sur une interaction dynamique entre deux modèles intertextuel et transactionnel tout en s'appuyant sur une approche méthodologique combinant des analyses qualitatives et quantitatives. Les résultats obtenus révèlent une émergence d'une pensée philosophique manifestée à travers des actes de questionnements, de conceptualisations et d'argumentations centrés sur des valeurs idéologiques sous-jacentes aux œuvres de Mario Ramos et Geoffroy de Pennart.

Mots-clés : Albums de jeunesse, lecture en réseau, discussion philosophique, littérature, réflexivité.

Abstract: This paper explores two teaching methods: interconnected reading of picture books and philosophical discussion. It draws on a pedagogical intervention conducted with university students to enhance their interpretative and reflective skills. The proposed approach fosters a dynamic interaction between two models: the intertextual and the transactional, while adopting a methodological framework that combines qualitative and quantitative analyses. The findings highlight the emergence of philosophical thought, manifested through questioning, conceptualization, and argumentation centered on the ideological values underlying the works of Mario Ramos and Geoffroy de Pennart.

Keywords: picture books, interconnected reading, philosophical discussion, literature, reflexivity.



¹ Auteur correspondant : SALAH ARRAR | s.arrar@ens-setif.dz.

Situé à la croisée de deux espaces sémiologiques distincts et porteur de dimensions créatives, éducatives et idéologiques, l'album de jeunesse offre un cadre propice au développement de la pensée réflexive et de l'esprit critique chez des sujets jeunes et adultes. De ce fait, il permet le déploiement d'une lecture engagée en ce qu'il invite à une co-narration (Poslaniec, 1999) où le lecteur devient un acteur responsable de la construction et de l'interprétation de sens multiples. D'après Terwagne et Vanesse (2008), cette implication du récepteur est favorisée par les enjeux thématiques associés aux albums qui misent sur des procédés mis en avant à travers une iconotextualité synergique valorisant l'interactivité texte/image.

Par ailleurs, la place grandissante que prennent ces œuvres dans les pratiques culturelles des jeunes et dans les approches didactiques des enseignants reflète un intérêt inéluctable pour cette production caractérisée par sa part fictionnelle, sa visée moralisante et son aspect artistique. Cet état de fait a contribué à envisager l'album comme une clé de voûte dans la construction identitaire des apprenants puisqu'il est au service d'une pédagogie éclectique (Odier-Guedj et Gombert, 2014) grâce à « *sa capacité à se renouveler, à inventer, à mobiliser ses ressources propres* » (Van Der Linden, 2015 : 49) dans la mesure où il se prête à une panoplie d'exploitations didactiques de nature multimodale attractive.

A ce titre, il devient objet d'étude à l'intersection de plusieurs disciplines puisqu'il s'adresse désormais à un public de plus en plus large sans opposer le sérieux de l'adulte à la légèreté légendaire de l'enfant (Parrot, 2006). L'allongement de la scolarité et l'entrée tardive dans le monde de l'emploi ont conduit à étendre la catégorie des jeunes adultes pour inclure les 15-24 ans. C'est ainsi que cette littérature ne se limite plus aux enfants en bas âge, mais intéresse également les adolescents qui lisent ces œuvres pour des objectifs très variés.

Le public auquel nous avons proposé des albums de jeunesse illustre bien cette évolution : il se compose d'étudiants universitaires (jeunes adultes) à qui des récits illustrés ont été proposés pour développer leurs capacités critiques et interprétatives à travers des démarches didactiques innovantes. Dans cette optique, nous formulons notre problématique en ces termes : dans quelle mesure la lecture en réseau d'albums de jeunesse stimule-t-elle la discussion philosophique chez des jeunes adultes et développe-t-elle leur pensée réflexive?

Afin d'apporter quelques éléments de réponse à cette interrogation, notre contribution se décline en plusieurs sections : suite à cette introduction mettant l'accent sur notre problématique centrale, nous présenterons le contexte de la recherche, le cadre théorique qui la sous-tend, ainsi que l'approche méthodologique retenue. Nous déplierons, ensuite, les deux modalités pédagogiques mises en œuvre, à savoir la pratique de la lecture en réseau et la discussion à visée philosophique. Nous livrerons enfin les résultats obtenus avant de conclure l'article.

1. Cadrage contextuel, théorique et méthodologique

Dans le cadre de la présente recherche, deux modalités didactiques ont été expérimentées auprès d'étudiants de première année Master en *Littérature et Approches Interdisciplinaires* à l'université Sétif 2. Il s'agit d'une lecture de six albums suivie d'ateliers à visée philosophique centrés sur le croisement deux facteurs :

d'une part, les deux approches reposent sur des représentations controversées à l'égard du personnage du loup et de l'autre part elles tablent sur une interprétation à travers une mise en relation avec le contexte de réception et le capital socioculturel, littéraire et idéologique du public cible. Celui-ci se compose de vingt étudiants (13 femmes et 07 hommes) âgés en moyenne d'environ 22,6 ans qui ont participé à l'expérimentation. Ils ont bénéficié de deux interventions pédagogiques d'une durée d'une heure trente par semaine durant la première moitié du mois de février de l'an 2025 dans le cadre du module de Didactique des textes littéraires.

La conception qui sous-tend notre investigation est fondée sur une approche de la lecture littéraire en tant que comblement des blancs d'un texte conformément au modèle intertextuel, mis à l'honneur par Julia Kristeva (1969), particulièrement puissant vu ses implications didactiques dans la compréhension et l'interprétation des albums constitutifs de notre corpus. Ce dernier se caractérise par sa dimension ouverte à une multitude d'œuvres symboliques évoquées explicitement par les deux auteurs Mario Ramos et Geoffroy de Pennart. Dans ce sens, les significations s'élaborent selon un mouvement dialectique de va-et-vient entre la lecture actuelle et les lectures précédentes à la quête de connexions possibles ou de disjonctions émergentes. Dans cette perspective, nous avons eu recours à une articulation entre une approche littéraire d'intertextualité et une démarche didactique de mise en réseaux dont l'intérêt pédagogique a été confirmé par Bernard Devanne (2006) et Catherine Tauveron (2002).

Outre le modèle intertextuel, nous nous inscrivons dans la théorie transactionnelle de Rosenblatt (1994) selon laquelle le lecteur est impliqué dans un processus actif de transactions avec l'œuvre en adoptant des postures très variées : lorsqu'il lit en vue de tirer des informations ou d'analyser les spécificités formelles du texte, il est dans une posture dite *efférente* tandis que lorsqu'il développe un point de vue personnel sur les idées textuelles, il est dans une posture de nature *esthétique*. Notre démarche s'appuie sur une dynamique entre les deux postures puisque les étudiants construisent d'abord des significations lors des lectures des œuvres proposées puis ils formulent des jugements personnels argumentés lors des ateliers à visée philosophique inspirés de la théorie de Lipman (1980).

Sur l'ensemble des bases théoriques convoquées, nous avons conçu une modélisation didactique focalisée sur deux composants essentiels susceptibles d'approcher les albums de jeunesse sous l'angle d'une lecture à la fois plurielle et philosophique : notre proposition s'articule autour d'une lecture thématique et d'ateliers de discussion à visée philosophique que nous développerons dans les sections à venir. Cependant, il importe d'abord de préciser que la collecte des données s'est effectuée par l'intermédiaire de l'enregistrement vidéo des séances assurées afin de les analyser selon une approche qualitative et quantitative dont les résultats seront présentés dans les éléments suivants.

2. Des albums mis en réseau générique, intertextuel et auctorial

La démarche adoptée s'appuie sur une articulation de six albums dans une perspective comparative et interprétative vouée à créer des liens entre les œuvres afin de dégager les portées et les valeurs qu'elles charrient. Placée sous le signe d'une formation littéraire gratifiante et réjouissante, cette technique permet le partage en classe d'expériences lectorales communes et l'exploration de notions complexes et d'univers singuliers.

En effet, la lecture en réseau constitue un espace favorable au réinvestissement de lectures anciennes et sert de tremplin pour la découverte de nouvelles œuvres afin de permettre aux apprenants de saisir la portée des récits. A la lumière des travaux de Tauveron (2002 : 145), trois objectifs primordiaux ont été ciblés :

- Développer des comportements spécifiques à la lecture littéraire en mettant en relation des textes ancrés dans la mémoire culturelle des étudiants.
- Construire une culture susceptible d'alimenter la mise en relation des textes.
- Inciter les lecteurs à porter un regard réflexif sur le corpus constitué.

Afin d'atteindre ces objectifs, plusieurs types de relations textuelles se chevauchent dans le cadre de notre étude: il s'agit d'un réseau à la fois générique, auctorial et intertextuel axé sur un personnage-type. Ainsi, notre approche est d'abord générique dans le sens où les six propositions s'inscrivent dans le sillage de la littérature de jeunesse qui recouvre une diversité de sous-genres parmi lesquels figure l'album, objet focal de cette recherche. Par ailleurs, cette constellation s'est construite principalement autour du personnage emblématique du loup mis en scène par deux auteurs : d'une part, nous avons retenu trois œuvres de Geoffroy de Pennart intitulées respectivement *Le loup est revenu* (2004), *Chapeau rond rouge* (2004) et *Le loup sentimental* (2008) ; d'autre part, trois albums phares de Mario Ramos ont été sélectionnés : *C'est moi le plus beau* (2006), *C'est moi le plus fort* (2011) et *C'est moi le plus malin* (2011).

Le choix de ces textes vise à déconstruire le stéréotype du loup dangereux tout en suscitant une réflexion autour des idéologies sous-jacentes à cette figure. Le déroulement de l'activité s'est fait en trois moments successifs : l'explicitation des objectifs d'apprentissage, la présentation de la technique à suivre ainsi que la constitution de six groupes. Chaque groupe était chargé de lire un album et d'en faire un compte rendu à présenter à la classe en s'appuyant sur une fiche outil intégrant trois axes explicités dans ce tableau :

Fiche outil 01 : axes d'analyse des albums

Axes	Consignes d'analyse
Axe narratif	- Dégager la structure du récit
Axe figuratif	- Déterminer l'espace, le temps et les personnages du récit.
Axe idéologique	- Identifier les valeurs et/ou les messages de l'album.

Les membres du premier groupe étaient invités à analyser l'album intitulé *Le loup est revenu* (2004) qui s'ouvre avec une annonce des médias relative au retour du loup. Monsieur Lapin reçoit alors successivement des personnages issus de contes célèbres (les sept petits cochons, le petit chaperon rouge, les trois petits cochons, Pierre et le Petit Poucet) afin de se réfugier dans sa demeure. À son arrivée, le loup devient, contre toute attente, l'invité de la grande table du lapin.

Chapeau rond rouge (2004) était le support proposé au deuxième groupe. Il représente une version détournée du conte classique de *Petit Chaperon Rouge* mais avec un ton humoristique ancré dans un contexte urbain moderne.

L'auteur bascule le schéma narratif traditionnel et dresse le portrait d'une fillette audacieuse qui rejette catégoriquement le rôle de la victime et décide de prendre son destin en main. Ce bouleversement de situation traduit une autonomie des personnages assurant une pluralité de fonctions : ils deviennent des lecteurs avisés, des acteurs conscients et des auteurs de leurs propres récits. C'est notamment le cas du jeune Lucas, dans le *Loup sentimental* (2008) soumis aux étudiants du troisième groupe. Le protagoniste quitte le domicile familial et part à la quête de proies notées sur une liste que lui remet son père et sur laquelle on peut lire les noms des mêmes personnages littéraires auxquels est fait allusion dans l'album précédent. Marquée par des structures dialogales répétitives, l'œuvre décrit les rencontres avec les différentes figures épargnées par Lucas en raison de son caractère sentimental.

Le quatrième groupe était chargé de lire l'album *C'est moi le plus fort* (2011) racontant les aventures de cet animal qui, après avoir assouvi sa faim, se promène en forêt pour une meilleure digestion. En chemin, il croise le lapin, le Petit Chaperon Rouge, les trois Petits Cochons et les sept nains à qui il a posé à tour de rôle la même question : « *Qui est le plus fort ?* » Toutes les réponses confirment sa force physique indéniable. A son grand étonnement, il rencontre à la fin une petite créature lui répondant qu'elle a une mère plus forte. Cette réponse provoqua une furie qui ne tardera pas à se dissiper à la vue de cette mère ; elle n'était autre qu'une dragonne gigantesque.

En reprenant le même scénario et en intégrant Blache Neige aux péripéties, Mario Ramos restructure l'intrigue autour d'une nouvelle question que le loup pose à ses interlocuteurs « *Qui est le plus beau ?* » très répétée dans l'album *C'est moi le plus beau* (2006) proposé au cinquième groupe. Le dénouement est très dramatique pour le héros, qui a vu sa toison carbonisée par une puissante flamme projetée par le petit dragon agacé en plein jeu de cache-cache avec un oiseau.

Dans l'album *C'est moi le plus malin* (2011) présenté au dernier groupe, le loup est tourné en dérision après avoir enfilé la chemise de la grand-mère du Petit Chaperon Rouge et être sorti de la maison pour effacer ses traces. Quand la porte se referme brusquement, il tente vainement de se débarrasser de la chemise. À la recherche d'une cachette, il fait une série de rencontres avec plusieurs personnages de contes dont Chaperon Rouge qui se moque de lui avant de le délivrer.

Suite aux diverses présentations qui se sont succédées, les étudiants ont pu dégager des différences liées à l'image du loup. Ils se sont rendu compte que si les albums de Geoffroy de Pennart et de Mario Ramos revisitent cette figure selon une approche intertextuelle, la démarche adoptée n'est pas identique : le premier auteur met en scène un personnage empathique et tolérant tandis que le second sauvegarde l'image traditionnelle d'un animal vaniteux mais qui se trouve à la fin humilié. Qu'il espère être le plus beau, le plus malin ou le plus fort, le loup de Mario Ramos finit toujours par se ridiculiser et être la risée de tous les autres personnages. Dans tous les cas, il n'incarne plus la cruauté et ne suscite aucune crainte chez eux.

L'intertextualité a donc constitué un fil conducteur d'une herméneutique permettant la révélation des échos et des interconnexions entre les œuvres regroupées dans notre corpus. Les références littéraires évoquées étaient autant de repères ménageant des voies de lecture et de compréhension des albums proposés qui ont été également analysés, étudiés et interprétés à partir de leur dimension iconique, particulièrement révélatrice.

3. Une herméneutique à la croisée du lisible et du visible

Dans les six albums sélectionnés, le lisible et le visible se côtoient, s'entrelacent et interagissent continuellement tout en orientant l'attention vers des aspects particuliers mis en exergue par l'auteur ou l'illustrateur. Cette double lecture résultant d'une narration duophonique réclame des efforts que les étudiants ont dû déployer afin de construire lessens de ces supports. Ceux-ci sont marqués par une coexistence de deux codes linguistique et iconique dont la densité a stimulé un investissement à la fois subjectif et critique à travers des peintures et des images illustrant les différentes rencontres du loup et ses réflexions intérieures. Ainsi, diverses interprétations se sont dégagées de l'observation des illustrations et ont fait l'objet de discussion entre les participants.

Pour orienter les échanges et les cadrer selon les exigences d'une démarche scientifique rigoureuse, une deuxième fiche outil a été fournie aux étudiants pour servir de cadre explicatif des statuts et des fonctions des illustrations dans les albums de jeunesse en se référant à Sophie Van Der Linden (2006). Dans un premier temps, la chercheuse a distingué trois statuts de l'image : Elle est d'abord qualifiée d'isolée lorsqu'elle est dominée par le texte et ne tient qu'un rôle secondaire dans la narration puisque les illustrations n'ont aucune interaction les unes avec les autres. Ensuite, elle a identifié les images séquentielles, qui contrairement à celles dites isolées, s'enchaînent et s'articulent. Enfin, elle a décrit les images associées qui ne sont ni carrément indépendantes ni complètement liées car elles s'inscrivent parfois dans une continuité narrative ou plastique comme elles peuvent être indépendantes et très distinctes.

La détermination du statut occupé par les images a conduit l'auteure à développer une typologie définissant trois rapports qu'elles entretiennent avec le texte: le premier est dit rapport de redondance quand le contenu informationnel fourni par l'image est identique à celui du texte sans apporter des éléments significatifs supplémentaires. Le deuxième rapport est celui de la collaboration lorsque le texte et les images se complètent et incitent le lecteur à mettre en relation les deux codes afin de construire le sens de l'album. Le dernier rapport de disjonction naît d'un décalage entre le texte et les illustrations qui ne progressent pas dans la même logique. L'effet recherché consiste souvent à pousser le lecteur à s'engager dans un processus interprétatif. Sur la base de cette typologie, les étudiants ont pu compléter la fiche ci-dessous :

Fiche outil 02 : Statuts et fonctions des images

Statuts des images dans l'album	Fonctions des images dans l'album
1. Les images sont: <ul style="list-style-type: none"> a. Des images isolées b. Des images séquentielles c. Des images associées 2. Justifiez votre choix	1. Le rapport entre les images et le texte est : <ul style="list-style-type: none"> a. Un rapport de redondance b. Un rapport de collaboration c. Un rapport de disjonction 2. Justifiez votre choix

L'analyse des réponses recueillies lors des interactions a mis la lumière sur une dominance des images séquentielles qui se juxtaposent et font avancer la trame narrative sans recours à une verbalisation exhaustive. Les intervenants n'ont pas relevé des ruptures entre les images analysées qui s'inscrivent plutôt dans un continuum descriptif et narratif.

Les fonctions relevées sont principalement de natures redondantes et collaboratives en l'absence totale du rapport disjonctif. A titre indicatif, l'illustration ci-dessous figurée au niveau des deux pages 32 et 33 de l'œuvre *Le loup est revenu* (De Pennart, 2004) s'ancre dans une logique de redondance servant à décrire le renversement de la situation par le biais d'une complémentarité entre le texte et l'image dans la mesure où les deux codes reprennent la même action (se jeter sur le loup) et les mêmes personnages du récit.



Figure 01 : rapport de redondance

Le rapport de collaboration a été aussi démontré dans certains cas : la complémentarité entre les deux systèmes sémiologiques générant des significations interdépendantes est démontrée dans l'exemple de la figure suivante tirée de l'album *C'est moi le plus beau* (Ramos, 2016).



Figure 02 : rapport de collaboration

Dans cet exemple, il n'est guère possible de construire un sens exact sans l'appui de l'image dont le rôle est de montrer l'action du petit dragon crachant une flamme en direction du loup. Le texte, à lui seul, ne peut autoriser une telle interprétation. Cette complémentarité guide la compréhension et clarifie le message de la narration.

Une distinction majeure s'est enfin constituée entre les illustrations des albums de Geoffroy de Pennart et ceux de Mario Ramos ; si les premiers sont caractérisés par l'intégration d'éléments de décors très détaillés, une description riche des personnages et une variété de plans, les seconds se démarquent plutôt par un style graphique très simplifié mettant en scène un seul décor au milieu de la forêt et une redondance des personnages.

4. Ateliers de discussion à visée philosophique : aspects conceptuels et analytiques

En prenant appui sur l'approche de *Philosophie pour enfants* promue par Mathew Lipman (1980) stipulant la capacité des jeunes à apprendre à réfléchir à partir d'une histoire lue et discutée en communauté, la démarche mobilisée repose sur des questions philosophiques permettant de faire émerger les représentations des étudiants-lecteurs vis-à-vis des idéologies véhiculées par les albums déjà lus. Ainsi, à travers l'analyse de l'évolution des figures intertextuelles, ils étaient progressivement amenés à réfléchir sur la conception des stéréotypes dans les récits littéraires mais également dans les sociétés de façon générale dans le but de questionner les représentations dominantes, de nuancer ses visions et de formuler des questions de portée philosophique. Ces interrogations ont émergé du croisement entre les quatre niveaux d'analyse (narrative, figurative, idéologique et iconique) présentés précédemment afin d'impliquer la classe dans des ateliers favorables à la diversité des opinions et au développement d'habiletés cognitives supérieures envisagées comme étant un objectif de premier ordre dans le sens où il s'agit d'une condition sine qua non pour s'adapter à un monde en perpétuelle évolution informationnelle et éducative.

En s'inspirant du programme lipmanien, Soulé, Tozzi et Bucheton (2008 : 181) ont formalisé une catégorisation des capacités réflexives susceptibles d'être développées à travers la pratique d'une discussion philosophique qu'ils ont conçue ainsi : « *calée sur une question issue ou non d'un texte, balisée de moments intellectuels (problématisation, conceptualisation, argumentation), une discussion à visée philosophique se veut l'expression de pensées singulières qui s'élaborent dans un cadre collectif prioritaire. C'est sa raison d'être didactique* ». Dès lors, nous avons élaboré une grille d'analyse regroupant trois dimensions distinctes, à savoir : la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation.

La première dimension est liée aux questionnements soulevés par le groupe-classe et qui ont constitué le point de départ de la discussion philosophique. Nous avons constaté que les questions ont surgi d'une incompréhension des idées textuelles, d'un doute inhérent à ses opinions, d'une remise en question des conceptions des autres ou encore d'une réflexion sur les préjugés et les stéréotypes associés aux attitudes des personnages.

Pour la deuxième dimension, elle relève de l'acte de conceptualiser, essentiel pour la structuration d'une pensée rationnelle puisqu'il rattache le concept ou la notion de la discussion à une définition fonctionnelle basée sur ses caractéristiques et ses attributs. Les

mots sont certes polysémiques et nécessitent une contextualisation pour les appréhender en fonction de leurs sens d'usage et non seulement à partir des acceptions répertoriées dans les dictionnaires.

En dernier lieu, il convient de préciser que dans une discussion à visée philosophique, il est crucial d'étayer ses convictions personnelles par une argumentation mise au service d'une déconstruction de la position des autres ou d'un soutien de leurs positionnements. A cet effet, les exemples et les contre-exemples pertinents ont joué un rôle capital dans la décentration des participants de leurs expériences limitées en les incitant à examiner le bien-fondé des idées discutées.

Les trois dimensions ont fait l'objet d'analyse quantitative afin d'étudier leurs manifestations ainsi que leurs fréquences dans les discours des étudiants produits pendant les ateliers. Pour ce faire, nous avons procédé à une retranscription intégrale des échanges oraux enregistrés pendant les séances assurées. Suite à cela, nous avons découpé ces transcriptions en unités informationnelles correspondant à toutes les prises de parole individuelles. Enfin nous avons catégorisées ces dernières selon qu'elles renvoient à une problématisation, à une conceptualisation ou à une argumentation. Les résultats obtenus sont représentés dans la figure ci-dessous.

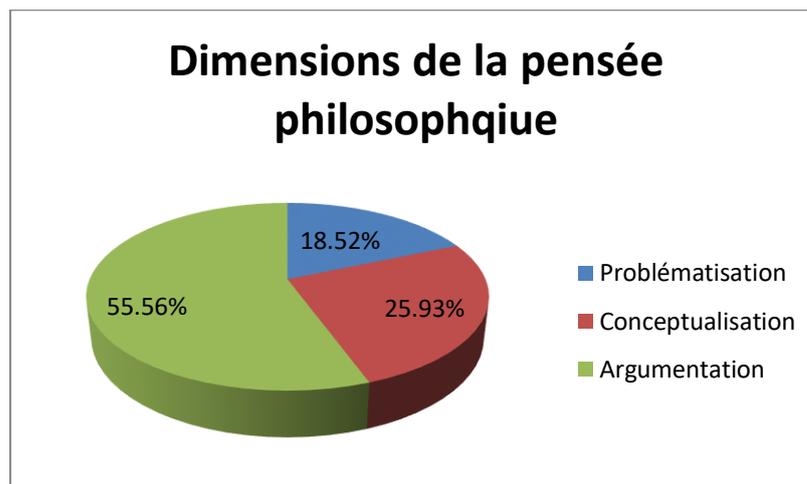


Figure 03 : Dimensions de la pensée philosophique

L'observation de ce diagramme circulaire met en évidence une interaction entre les trois dimensions analysées, ce qui reflète une corréflexion émergée au cours des débats. Il en ressort que les informations textuelles inférées à partir des diverses lectures ont servi à une discussion extratextuelle argumentée autour de plusieurs concepts évoqués pendant les séances et se rapportant à des questionnements et à des interrogations très pertinents.

Il apparaît que les séquences argumentatives ont dominé les discussions (55,56%) en raison de l'implication active des participants dans l'expression de leurs avis à propos des thèmes abordés de manière tout à fait naturelle par le groupe-classe. Sans recevoir des indications explicites, les étudiants ont recouru à quatre types d'arguments que nous illustrons par des extraits de leurs propos mis entre parenthèses :

- Des arguments logiques de nature déductive (*tous les loups sont méchants et le jeune Lucas ne fait pas l'exception puisqu'il a dévoré le Monsieur*) ou inductive (*à partir de l'histoire, on voit qu'il faut être méchant avec les méchants*).

- Des arguments éthiques qui renvoient aux valeurs morales et aux principes qu'il faut respecter : l'énoncé « *la fille doit être gentille et forte mais sans faire confiance aux autres* » peut être considéré comme une invitation à réfléchir sur les thèmes de la gentillesse, la force et la confiance.
- Des arguments d'expériences basés sur des références personnelles : « *moi, je peux être gentil même avec les méchants puisqu'il s'agit du pouvoir et non du faire* ».
- Des arguments d'autorité inspirés de versets coraniques comme le cas du verset 34 de la sourate Fussilat cité pour inciter à traiter avec bienveillance les personnes hostiles : « *Repousse le mal par ce qui est meilleur ; et voilà que celui avec qui tu avais une animosité devient tel un ami chaleureux* ». D'autres arguments ont fait référence à des citations de l'imam Al-Chaf'i'i et du poète arabe de la période préislamique Antara Ibn Shaddad.

Les exemples d'arguments avancés par les étudiants démontrent leur engagement dialogique stimulé par une lecture littéraire de quelques albums. Dans le même ordre d'idées, ils permettent de rendre compte des divers modes logiques et argumentatifs mobilisés tout en témoignant d'une appropriation effective des contenus proposés et d'une mobilisation contextualisée des connaissances personnelles, littéraires et culturelles mises au service du développement d'un esprit critique.

En contrepartie, la problématisation semble moins représentée (18,52%) sans que cela n'affecte son rôle crucial dans le processus réflexif : cette sous-représentation peut s'expliquer par son rôle d'élément déclencheur des débats, puis elle cède la place à l'argumentation. A titre indicatif, les questions suivantes posées par les étudiants ont suscité des prises de positions très controversées:

- *Es-ce que l'ogre mérite d'être dévoré par le loup puisqu'il a kidnappé les enfants ?*
- *Si le loup était vraiment sentimental, pourquoi n'a-t-il pas libéré les petits sans faire du mal au Monsieur ?*
- *Ne serait-il pas mieux de dénoncer ce Monsieur aux autorités plus capables de le juger ?*

Toutes les questions soulevées n'ont pas entravé l'argumentation qui a fait son chemin et qui s'est nourrie d'un ensemble considérable de clarifications de quelques concepts abordés. Les éclairages apportés aux termes *arrogance*, *cupidité*, *gentillesse* et *bonté* ont constitué des moments de conceptualisation. Cette phase a pris une part importante dans les échanges (25, 93%) et a impliqué un traitement linguistique situé sur les deux plans lexical et sémantique à travers des exemplifications servant à cerner au mieux la définition des divers sujets des débats.

En tant que processus cognitif, la conceptualisation a permis aux étudiants d'appréhender des notions abstraites et complexes à travers des tentatives de définitions et des reformulations qui traduisent un cheminement cognitif générateur de significations et d'interprétations multiples.

La séquentialité examinée à partir des discours produits par le public cible montre le foisonnement des genres discursifs qui composent une discussion à visé philosophique déclenchée suite à la tenue de réseaux centrés sur des albums de jeunesse. Les résultats que nous venons de présenter confirment le déploiement de plusieurs effets cognitifs positifs observés chez les étudiants : primo, le recours à une variété de raisonnements

déductif, inductif et analogique traduit une structuration logique de la pensée marquée par des argumentations rigoureusement étayées. Secondo, poser pertinemment des problèmes révèle des capacités de mise en cause des faits et d'une aptitude à problématiser les situations et à prendre du recul vis-à-vis des idéologies véhiculées par les albums. Tertio, le déclenchement d'activités conceptuelles d'abstraction, de catégorisation et de définition valorisent des actes réflexifs favorisant une certaine autonomie de la pensée.

Une analyse approfondie des thèmes abordés mérite d'être approchée de manière qualitative pour mettre la lumière sur les prémices d'une pensée philosophique émergente, ce que nous expliciterons dans la section suivante.

5. Dynamiques d'une pensée philosophique en émergence

L'implication des participants aux ateliers de discussion à visé philosophique a favorisé une réflexion approfondie sur des concepts universels émergents à partir de la lecture interprétative des albums retenus. La réception de ces œuvres par des jeunes étudiants a ouvert la voie vers un traitement spécifique des diverses représentations du loup qui ont suscité des débats autour d'une variété de valeurs que l'on peut regrouper en trois catégories.

Les discutants ont d'abord mis en évidence des valeurs morales véhiculées par le biais d'un ensemble d'images symboliques à l'instar de la mise en scène de l'union des animaux, dont la solidarité fait une force permettant d'affronter le loup terrifiant revenu à la forêt. De surcroît, il importe de signaler que dans les trois albums de Mario Ramos, ce personnage archétypal incarne la prétention et la vanité désavouées pour souligner les vertus du respect d'autrui sans stigmatisation ni sous-estimation. Contrairement à cette image dévalorisante associée au loup, le jeune Lucas symbolise, aux yeux des étudiants, un engagement dans une quête identitaire en refusant d'adopter un mode de vie conforme aux stéréotypes que sa famille cherche à lui transmettre. L'auteur nous adresse avec subtilité un message très fort de tolérance et du respect des choix des individus que l'on peut inscrire dans une perspective proche de la théorie de la raison publique de Jean Rawls (1993) stipulant que le dialogue et le respect mutuel conditionnent la justice.

Par ailleurs, il a été également question de discuter à propos des valeurs critiques et éducatives associées aux récits ancrés dans un monde contemporain où les médias peuvent influencer l'opinion publique (annonce des journaux du retour du loup) et propager une peur injustifiée, ce qui incite à remettre en question leurs discours alarmistes et leurs propos diffamatoires. Ainsi, la figure féminine représentée par Chapeau Rond Rouge invite à réfléchir sur la nécessité de dépasser les préjugés sociaux et de défendre ses propres causes sans attendre l'intervention des autres. Ces nouvelles visions encouragent à éviter tout jugement hâtif et à opter pour des attitudes plus réflexives car dans tous les albums de Geoffroy de Pennart, le loup est vite jugé par tous les personnages alors même qu'il cherchait simplement à être accepté et intégré à la communauté. A la lumière du raisonnement abductif conceptualisé par Peirce (1992) expliquant la formulation d'hypothèses interprétatives à partir de faits incertains, il a été possible de réinterroger ses postures et développer une pensée critique en nuancant les intentions du loup. De là,

il est possible de plaider en faveur d'une pédagogie inclusive basée sur la reconnaissance des différences et l'acceptation des autres.

Une panoplie de questions idéologiques peut être rattachée à des valeurs démocratiques perceptibles à travers les dialogues des personnages qui s'écoutent mutuellement et respectent les avis des uns et des autres afin d'arriver à des solutions collectives. Cette dynamique de discussion met en valeur le concept de reconnaissance mutuelle forgé par le philosophe Axel Honneth (2000) pour qui le fait d'être reconnu par autrui serait un enjeu clé pour l'inclusion sociale. A travers la lecture des récits, les étudiants ont pu saisir les sens de la justice et de l'équité notamment au niveau des situations finales des albums de Mario Ramos où le loup est fermement recadré.

La perception de ces différentes valeurs par le public cible relève certes d'un processus complexe requérant un étayage didactique considérable de notre part, cependant cela demeure un passage recommandé en vue de parvenir à une véritable réflexion philosophique articulée à une herméneutique indispensable à la compréhension des jeux et des enjeux des œuvres enfermant une pluralité de sens, de messages et d'enseignements. Au-delà de récits autour des mésaventures du loup, les albums abordés dans le cadre de cette recherche imbriquent une profusion d'idéologies, de visions du monde et d'intentions didactiques et moralisatrices. Les ateliers tenus ont donc constitué des occasions de structurer sa pensée par le biais du langage conformément aux conceptions de Ludwig Wittgenstein (1953) qui insiste sur le rôle crucial des interactions langagières dans la formation d'individus réflexifs.

Nous sommes persuadé qu'une pensée réflexive et philosophique ne peut se développer de manière définitive à partir de la lecture d'un ensemble limité d'albums et d'une tenue de discussions à la marge d'une intervention pédagogique. A cet effet, une perspective de mise en valeur d'une formation appuyée par des approches philosophiques renforcera les compétences analytiques et critiques essentielles à la compréhension des enjeux contemporains. Toutefois, le fait que la philosophie soit peu présente dans les curricula et les programmes universitaires soulève des questionnements profonds, étant donné son rôle fondamental dans la structuration des habiletés cognitives des étudiants.

Dans cette optique, MattheewLipman(1980) compare l'université à une mère oiseau qui jette des morceaux de nourriture dans la bouche de ses rejetons pour critiquer cette tendance à fournir aux étudiants toutes les réponses sans les initier à un véritable processus de pensée réflexive en considérant que cette dernière se développe fortuitement. De ce fait, Marie-France Daniel (1998 :302) soutient que « *la philosophie est non seulement utile mais essentielle dans les programme de formation* » pour amener les étudiants à s'approprier les savoirs et à les réorganiser en créant des liens entre l'idée et l'action et entre l'acte et ses conséquences. La pratique philosophique serait donc un levier essentiel pour stimuler les facultés de raisonnement, de discernement et d'innovation indispensables au citoyen du XXI^e siècle confronté à des défis inhérents à la complexité croissante des savoirs, à la responsabilité éthique et au vivre-ensemble.

En somme, les résultats de cette recherche soulignent l'émergence de capacités interprétatives et philosophiques stimulées à travers des interventions pédagogiques, ce qui conforte les études menées par Deleau (2007) et Larzul (2010) qui ont démontré la nécessité de mettre les apprenants dans des situations d'apprentissage favorisant leurs

aptitudes réflexives essentielles à l'élaboration d'un système interprétatif des attitudes d'autrui.

Les œuvres littéraires, en général, et la littérature de jeunesse, en particulier, peuvent contribuer significativement à une formation intellectuelle dépassant le cadre restrictif de réception des savoirs pour passer à une logique de construction des connaissances centrée sur une réflexion critique portant sur les acquis en enseignement, les préjugés, les croyances, les perspectives personnelles, les approches de rechange et les valeurs inhérentes à l'enseignement (Daniel, 1996). Cela suppose la mise en œuvre d'un processus expérientiel impliquant les formés dans des tâches significatives, collaboratives et créatives.

Conclusion

La présente réflexion s'est attachée à explorer les effets d'un processus de didactisation d'albums de jeunesse, inspiré d'approches réflexives et herméneutiques, sur le développement d'une pensée philosophique chez des jeunes adultes. C'est ainsi que nous étions conduit à envisager une articulation entre lecture en réseau et discussion philosophique selon une logique propice à la construction d'un sujet-lecteur capable de naviguer entre plusieurs références culturelles et apte à réfléchir philosophiquement. Le travail mené se focalise certes sur les albums mais sans les considérer comme objets d'acquisition de connaissances mais plutôt comme une ouverture vers le développement d'un savoir penser.

Dans cette perspective, il convient de noter que « *c'est bien, grâce à l'œuvre d'art et à certains ouvrages de la littérature de jeunesse, de contribuer à la formation du citoyen de demain* » (Driol, 2002 : 130). L'album de jeunesse serait moins un reflet fidèle de la réalité qu'un prisme au service d'une diffraction réfléchie de celle-ci. Le recours à un réseau a favorisé le croisement des regards et a permis aux étudiants de s'interroger sur les valeurs que véhiculent ces œuvres pour se rendre enfin de compte de la partialité de la vérité et de la relativité de leurs opinions. Cela n'est pas sans évoquer son rôle essentiel dans l'émergence d'une pensée philosophique manifestée à travers des actes de questionnements, de conceptualisations et d'argumentations.

Le fait que les modalités d'interventions déployées aient l'effet escompté en amont de cette recherche invite à une multiplication des approches, des dispositifs et des démarches pédagogiques explorant en profondeur les potentialités éducatives de la littérature de jeunesse. Dans cette optique, Francine Foulquier (2017 : 09) souligne que « *L'album offre des entrées multiples, il est pluriel, il présente des faits, il informe et en même temps il expose l'aléatoire, le minuscule, un tremblement, la féerie* ». Ces caractéristiques intrinsèques constituent des pistes précieuses et ouvrent la voie vers des perspectives susceptibles de nourrir des études pluridisciplinaires, longitudinales et ciblant des tranches d'âges plus diversifiées et dans des contextes plus variés.

Références bibliographiques

- DE PENNARTG. 2004. *Le loup est revenu*. L'École des Loisirs, Paris.
 DE PENNART G. 2004. *Chapeau rond rouge*. L'École des Loisirs, Paris.
 DE PENNART G. 2008. *Le loup sentimental*. L'École des Loisirs, Paris.
 RAMOS M. 2001. *C'est moi le plus fort*. L'École des Loisirs, Paris.

- RAMOS M. 2011. *C'est moi le plus malin*. L'École des Loisirs, Paris.
- RAMOS M. 2006. *C'est moi le plus beau*. L'École des Loisirs, Paris.
- Coran. (s. d.). *Les versets explicites* (Traduction française). Coran en ligne consulté le 18 février 2025 sur : <https://quran.com/fr/les-versets-explicites/34-35>
- DANIEL M.-F. 1998. « La pratique philosophique et le développement de la pensée critique chez les futurs enseignants en éducation physique » dans Lafortune, L., Mongeau, P. et Pallascio, R. (dir.). *Métacognition et compétence réflexive*. Éditions Logiques, Québec, pp. 285-311.
- DANIEL M.-F. 1996. «Teacher training in physical education: Towards a rationale for a socioconstructivist approach» in *Analytic Teaching*, 16 (2), 29-41.
- DELEAU M. 2007. « Le développement de la théorie de l'esprit » dans Lautrey, J. *Psychologie du développement et de l'éducation*. PUF, Paris, pp. 87-116.
- DEVANNE B. 2006. *Lire, dire, écrire en réseaux (cycle 3)*. Bordas, Paris.
- DRIOL M. 2002. « Approche de la polyphonie à travers la littérature de jeunesse » dans Rabatel A. Lire, écrire le point de vue. Un apprentissage de la lecture littéraire. Canopé-CRDP, Lyon, pp. 103-130.
- FOULQUIER F. 2017. « Pourquoi doit-on lire des albums de jeunesse » dans Ben Soussan, P. *Les tout-petits, le monde et les albums*. Éditions Érès, Toulouse, pp. 07-18.
- HONNETH A. 2000. *La lutte pour la reconnaissance : Grammaire morale des conflits sociaux*. Cerf, Paris.
- KRISTEVA J. 1969. *Sémiotikè : Recherches pour une sémanalyse*. Seuil, Paris.
- LARZUL S. 2010. Le rôle du développement des théories de l'esprit dans l'adaptation sociale et la réussite à l'école des enfants de 4 à 6 ans, thèse sous la direction de Michel Deleau, université Rennes 2.
- LIPMAN M. et al.1980. *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Temple University Press. Philadelphia.
- ODIER-GUEDJ D. etGombert, A. 2014. « Interactions en classe avec des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle ou un trouble du langage oral : des activités signifiantes à la littérature jeunesse » dans Beaupré, P. *Déficience intellectuelle et autisme. Pratiques d'inclusion scolaire*. Presses de l'Université du Québec, pp. 121-162.
- PARROT J. 2006. « Approches théoriques du livre pour enfant »dans Pasa L. et al. *Entrer dans l'écrit avec la littérature de jeunesse*. ESF, Paris, pp. 17-34.
- PEIRECE C. S. 1978. *Écrits sur le signe*. Seuil, Paris.
- POSLANIEC C. 1999. « Les animations lecture : rôle et efficacité » dans *Bulletin des bibliothèques de France*, n°3, 49-53. <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-03-0049-006> (Consulté le 12/02/2025)
- RAWLS J. 1997. *Théorie de la justice*. Seuil, Paris.
- ROSENBLATT L-M. 1994.*The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*.Southern Illinois UniversityPress, Carbondale.
- SAOULÉ Y. et al. 2008. *La littérature en débat. Discussions à visée philosophique à l'école primaire*. Canopé - CRDP de Montpellier.
- TAUVERON C. 2002. *Lire et comprendre la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Hatier, Paris.
- TERWAGNE S. et Vanesse, M. 2008. *Le récit à l'école maternelle*. De Boeck, Bruxelles.
- VAN DER LINDEN S. (2006). *Lire l'album*. Éditions de l'Atelier du Poisson Soluble, Le Puy-en-Velay.
- VAN DER LINDENS. 2019. « L'album de jeunesse, un secteur foisonnant et créatif » dans Legendre F. *Bibliothèques, enfance et jeunesse*. Éditions du Cercle de La Librairie, Paris, pp.49-61.
- WITTEGENSTEIN L. 1953. *Recherches philosophiques*. Gallimard, Paris.