

Lire *Yakouba* au C3

Un exemple d'approche philosophique d'un texte littéraire

S. Cospérec, S. Fabre, A. Perrin, E. Ricard,

Professeurs de philosophie

IUFM de Créteil

Centre départemental du Val de Marne

94380 Bonneuil-sur-Marne

INTRODUCTION : Approche littéraire et approche philosophique d'un texte.....	2
Éduquer aux valeurs à l'école primaire	4
1. Interprétations philosophiques de YAKOUBA.....	4
1.1. Lecture 1 : <i>Yakouba</i> ou « l'héroïsme de la conscience morale ».....	5
1.2. Lecture 2 : <i>Yakouba</i> ou la question de la justice.....	7
1.3. Lecture 3 : <i>Yakouba</i> ou le refus du dilemme.....	10
2. Mise en œuvre pédagogique et pistes didactiques de traitement de <i>Yakouba</i>	12
2.1. Première étape : La préparation de la fête. (Jusqu'à « s'élancer pour combattre »).....	12
2.2. Deuxième étape : Lecture et travail réflexif de la deuxième partie : le dilemme	13
2.3. Troisième étape : Hiérarchisation des différents types d'arguments.....	13
2.4. Quatrième étape : le retour au village.....	14
2.5. Cinquième étape : Lecture de la fin : « C'est à peu près à ce moment là que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions »	14
3. De la réflexivité	15
EN CONCLUSION	16

INTRODUCTION : APPROCHE LITTÉRAIRE ET APPROCHE PHILOSOPHIQUE D'UN TEXTE

Parmi les finalités de l'enseignement de la littérature à l'école, il en est une, peu explorée encore, que les Documents d'application du programme de littérature au cycle 3 formulent ainsi : « l'appropriation des œuvres littéraires (...) crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements, esthétiques, éthiques, *philosophiques*, et de remettre en cause des préjugés ».

Il s'agit là d'une orientation réflexive à visée philosophique qui voit dans le texte littéraire, une fois que les élèves se le sont approprié, l'occasion d'un travail réflexif sur les idées dont il est porteur. Cette approche est différente dans ses objectifs et ses modalités de l'approche littéraire.

Littérature et philosophie ont en commun de proposer à la réflexion du lecteur les valeurs de notre culture. Elles mettent en œuvre les conceptions que nous avons de nous-mêmes et du monde. Tout comme la philosophie, le pouvoir du récit permet d'interroger la réalité. Mais pour le lecteur enfantin dont l'accès à l'abstraction est en cours de construction, l'histoire est une médiation qui rend accessible des problématiques éthiques ou existentielles en mobilisant la sensibilité et l'imaginaire. Elle permet de connaître des mondes possibles qui ne sont pas présentés abstraitement mais dont le lecteur n'a pas non plus à faire l'expérience directe. C'est une première mise à distance du réel qui ouvre la voie à des interrogations philosophiques.

La rencontre de ces mondes possibles offerts par la fiction va toujours de pair avec leur évaluation en termes de valeurs. Comme le souligne le philosophe Paul Ricœur : « dans l'enceinte irréaliste de la fiction, nous ne laissons pas d'explorer actions et personnages. Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal. »¹

Intuitivement déjà, dans la lecture privée, le lecteur exerce son jugement moral sur les personnages et les actions d'un récit. Mais il est possible, à l'école, dès le cycle 3, de travailler ce jugement sur le mode distancié du débat d'idées, si l'enseignant propose aux élèves une démarche qui se donne cet objectif.

Il est nécessaire de bien distinguer l'approche littéraire et l'approche philosophique d'un texte de littérature : la lecture littéraire fait fond sur le travail de la langue en tant qu'il produit des effets de sens. Elle n'a de cesse de construire, par le jeu des variations imaginaires et des associations du lecteur, néanmoins soumises aux contraintes du texte, la pluralité de ses interprétations possibles. Son objet prioritaire est le texte, sa structure et son fonctionnement propres, considérés comme indissociables des significations qu'il produit. Il est évident que la littérature « pense » mais elle ne sépare pas l'expérience de vie et de pensée mise en œuvre dans le texte de l'expérience de langue au travers de laquelle l'écrivain la livre au lecteur. C'est la construction de cette culture du texte, et la mise en réseau avec les autres textes littéraires que vise, en priorité, l'enseignement de la littérature à l'école.²

De plus, un grand nombre d'ouvrages proposés à l'école primaire est constitué d'albums, c'est-à-dire de récits où le rapport texte/image est constitutif du sens. L'approche littéraire implique la confrontation à une matière, textuelle ou iconique, qui résiste d'abord au sens, vis-à-vis de quoi le mouvement interprétatif reste lent et risqué, toujours sensible à la pluralité des sens.

L'approche philosophique est différente. Elle part bien du texte littéraire, dont elle se nourrit, mais c'est pour prendre ensuite ses distances avec lui en se situant sur le terrain abstrait des idées qu'il s'agit de clarifier, d'interroger, d'approfondir. La pensée à visée philosophique tend à réduire l'équivocité du texte littéraire et des images. Même lorsqu'elle part d'un faisceau d'interprétations possibles du récit littéraire, elle tend vers l'univocité c'est-à-dire vers un rapport à la vérité, à l'universalité, qui serait soustrait aux variations de la subjectivité et aux ambiguïtés constitutives de la langue.

Mener avec les élèves un travail de réflexion sur les idées et les valeurs mises en jeu dans le texte littéraire nécessite donc en amont, de la part de l'enseignant, une lecture philosophique du récit de fiction.

¹ P. Ricœur, *Soi-même comme un autre*, Seuil, coll. Essais Points seuil, 1990.

² On trouvera sur le site de l'Association française pour la lecture (www.lecture.org) plusieurs interprétations de *Yakouba*

Nous présentons ici un exemple de ce que peut-être une telle approche philosophique d'un texte littéraire, à travers la lecture de l'album *Yakouba* de T. Dedieu .

Résumé : *l'histoire campe un village africain en pleins préparatifs de fête célébrant une initiation. Pour conquérir le statut de guerrier, de jeunes garçons, dont Yakouba, doivent affronter, la peur au ventre, l'épreuve du combat avec un lion dont ils ramèneront la dépouille au village.*

Mais Yakouba rencontre un lion blessé et se trouve face à un choix difficile : soit il épargne le lion affaibli en agissant selon sa conscience, et il sort grandi de l'épreuve à ses propres yeux, mais il est alors banni par ses pairs. Soit il le tue sans mérite et devient guerrier sans avoir réellement fait la preuve de son courage puisque le lion ne peut combattre. .

Après une nuit de réflexion, Yakouba décide d'épargner le lion et rentre au village sans sa dépouille. Mis à l'écart, on lui confie le rôle d'un simple berger.

Mais cette sanction sociale est atténuée par la dernière phrase du texte : « c'est à peu près à ce moment là que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions. » Cette phrase inverse le mouvement de l'ensemble. Elle semble valider le choix du héros et lui donner une portée universelle.

Le texte : *Yakouba s'apparente au genre du conte. Les personnages sont campés à grand trait. Ils n'ont pas d'épaisseur psychologique et n'existent que par leur rôle dans un scénario noué autour d'un choix problématique qui n'offre que deux alternatives au héros.*

La concision du texte, qui passe sous silence les motivations du héros, laisse toute liberté au lecteur pour s'engager dans la réflexion sur les valeurs, question que pose avec force la situation singulière dans laquelle se trouve Yakouba. Il s'agit en effet d'une situation paradoxale puisque aucun choix ne peut être totalement satisfaisant et que la décision, quelle qu'elle soit, s'accompagnera d'un prix à payer, celui de la mésestime de soi ou celui du rejet du groupe le renvoyant à une vie solitaire.

Les images : *l'album est en noir et blanc. Le trait de fusain noir qui trace le décor et les personnages accentue les contrastes, le dénuement des paysages, la dureté des visages scarifiés et souvent sans regard.*

On peut considérer que l'espace proposé par l'auteur à travers ces images est un espace mental originaire qui donne aussi une valeur à la violence.

Mais d'un point de vue philosophique et anthropologique, ces images donnent de l'Afrique une vision stéréotypée, sans nuance, barbare.

Cette absence de nuances peut prendre également une valeur symbolique : le choix illustratif renverrait alors au caractère « en noir et blanc » de la situation proposée par l'album. L'alternative qu'affronte Yakouba, son dilemme, ne comporte pas, par définition, de troisième voie, cette troisième voie que recherchent avidement les jeunes lecteurs qui voudraient que Yakouba change de lion, qui voudraient que les autorités du village se laissent séduire par la décision de Yakouba, qui voudraient voir dans la relégation de Yakouba autre chose qu'un bannissement pur et dur.

Quelle que soit l'interprétation que l'on fait des images, elles risquent d'influencer les élèves et d'entraver leur réflexion. Nous les avons donc écartées dans le temps imparti à ce travail.³

Nous proposons de mener la réflexion sur le texte uniquement. Mais, il serait intéressant, à l'issue du travail, de revenir sur les images et leur interprétation comme une mise à l'épreuve de la réflexion qui a eu lieu sans elles.

Le type de questions posées par le texte : *Comme Yakouba pose le problème des valeurs susceptibles d'orienter l'action humaine, il est nécessaire de faire le point sur l'éducation aux valeurs au cycle 3, en repérant les différents registres de questionnements possibles et en pointant les confusions les plus courantes à éviter.*

³ Seules deux images ont été utilisées au cours de la réflexion menée : celle où Yakouba se représente un lion prêt au combat et celle où, revenant au village après avoir épargné le lion, il est mis à l'écart du groupe de ses camarades consacrés « guerriers ».

Éduquer aux valeurs à l'école primaire

Dès sa création, l'école publique française a eu pour mission d'enseigner les valeurs, à la fois morales et civiques, de la République. La morale prétend dire où se situe le « bien ». Elle est normative et prescriptive. Elle implique des effets de contrainte sur les sujets.

L'enseignement de la morale a longtemps fait l'objet d'une transmission reposant sur une pédagogie du modèle. La médiation, à l'école primaire, de récits de fiction didactiques plutôt que littéraires, incarnant la norme morale dans des héros positifs, avait pour fonction de transmettre les valeurs communes en mobilisant chez les élèves les ressources affectives de l'identification.

Cet enseignement de la morale a connu un déclin proportionnel au déclin des valeurs qui a suivi la deuxième guerre mondiale. On lui a reproché, moins le contenu des valeurs enseignées que l'absence de participation critique des élèves à la réflexion sur les valeurs, devenues objets de doute, ou du moins d'interrogation.

La question de la transmission d'une morale publique par l'école fait retour à travers l'éducation civique telle qu'elle est conçue actuellement, c'est-à-dire de manière réflexive pour l'élève.

Car, si l'on admet volontiers aujourd'hui l'idée d'une pluralité de systèmes de valeurs, ce pluralisme ne veut pas dire que les valeurs sont purement subjectives.

Il faut se garder du relativisme : les valeurs ont toujours vocation à l'universalité. En tant qu'elles orientent notre vie en relation avec les autres, elles nécessitent le débat et visent le partage. Aucune société ne peut se passer de la référence à un socle minimum de valeurs collectives et d'interdits fondamentaux qui rendent possible et donnent sens à la vie en commun. Mais, tandis que le modèle impositif semblait évident jadis vis-à-vis de valeurs assez largement partagées, c'est le modèle critique, issu de la conscience de la pluralité possible des systèmes de valeurs, qui fait référence aujourd'hui. Dans les programmes scolaires, c'est à l'éducation civique qu'il revient spécifiquement d'aider les élèves à construire les valeurs communes, du moins pour les élèves de C3, car on peut légitimement considérer que les enfants très jeunes ne peuvent mener ce travail réflexif et ont encore besoin que valeurs et interdits collectifs soient clairement posés par les adultes.

Le travail que nous proposons ici relève encore d'une autre approche : si en éducation civique on travaille les valeurs communes, dans la démarche ici présente, une fois constatée la pluralité des systèmes de valeurs, on réfléchit sur les choix de vie que chacun peut être amené à faire face à des situations paradoxales où aucune décision n'est entièrement satisfaisante mais où il faut pourtant trancher en désignant, dans un ensemble de valeurs également légitimes, celles qu'on estime prioritaires au dépens des autres.

Car si les valeurs ont vocation à l'universalité, elles relèvent aussi d'un choix singulier à partir du moment où il s'agit de les incarner dans des scénarios de vie et des actes propres à chacun.

Il s'agira donc dans ce travail sur *Yakouba*, d'éclairer le sens des valeurs qui sous-tendent les deux décisions possibles qui s'offrent au héros, afin de permettre à chacun de faire un choix « éclairé » de conviction. C'est un travail d'éclairage cognitif de la morale et non d'éducation morale.

1. INTERPRETATIONS PHILOSOPHIQUES DE YAKOUBA

Une première lecture philosophique de *Yakouba* a déjà été menée par N. Go⁴.

C'est une approche de philosophie morale qui voit dans le choix de Yakouba un choix moral par excellence. Le problème de Yakouba se présente ici sous la forme d'un dilemme « simple » dans la mesure où il doit choisir entre deux registres différents : un registre moral (agir moralement : être bon, juste, courageux...) et un autre registre qui n'est pas moral, qu'il s'agisse des désirs (devenir un guerrier) ou du respect de la tradition (obéir à la coutume). La question qui se pose à Yakouba est de savoir s'il doit agir moralement plutôt que dans son propre intérêt ou dans l'obéissance à la loi du groupe.

⁴ *Actes de lecture*, n° 83, 2003

L'analyse critique de cette première interprétation nous conduira à une seconde lecture possible du texte, élaborée (mais non encore publiée) par S.Cospérec. Ce dernier propose au lecteur de réfléchir aux deux choix possibles de Yakouba comme relevant de valeurs également légitimes, dans une totale absence de préjugés, même moraux, loin de la pression morale ambiante. Le dilemme de Yakouba est alors présenté comme un dilemme « moral » puisqu'il s'agit de trancher entre deux partis dont chacun comporte des conséquences morales très graves.

Une troisième lecture, élaborée lors d'un travail effectué par des professeurs stagiaires avec leur formateur dans un CM2 de ZEP, réinterroge également la première interprétation et cherche à concilier une lecture attentive du texte et les réactions des élèves eux-mêmes, à donner sens à leur contestation du caractère radical du choix de Yakouba. Elle cherche aussi à intégrer la mystérieuse formule de la fin du texte, faisant allusion à une forme de réconciliation du monde animal et du monde humain, justifiant le choix de Yakouba comme porteur d'une dynamique, voire d'une pédagogie possible dans le domaine moral.

1.1. Lecture 1 : *Yakouba* ou « l'héroïsme de la conscience morale »

L'initiation veut que ce soit la victoire sur le lion qui autorise le jeune initié à passer de l'enfance à l'état de guerrier. Le thème anthropologique de l'intégration par l'épreuve à la communauté d'appartenance est donc présent dès le départ. Mais ce contexte est prétexte à poser un problème d'ordre moral. Le décor africain renvoie ici à un prototype de société traditionnelle qui permet à l'auteur de mettre en scène l'opposition entre la soumission à la règle extérieure et le choix libre fondé sur l'autonomie du jugement moral, laquelle constitue, dans cette perspective, l'alternative à laquelle Yakouba est confronté lorsqu'il rencontre un lion blessé et vulnérable. Comme dans les contes, l'animal prend la parole. Il expose le dilemme « simple » qui s'offre au héros dans ces termes :

« Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et, à tes propres yeux, tu sors grandi, mais banni tu le seras par tes pairs »

Ce sont alors, comme le souligne N.Go, les termes mêmes de l'épreuve qui sont inversés : « l'alternative ne se situe plus entre le courage de tuer, accompagné d'honneur et la lâcheté de ne pas le faire, accompagnée de honte, mais entre le courage de ne pas tuer, accompagné de déshonneur et la lâcheté de le faire qui pourtant mènerait à la reconnaissance de Yakouba par les siens ». La nature même du courage est donc modifiée : il consiste dans le fait de choisir ce qui va provoquer le mépris et le rejet du groupe au nom d'un principe qui veut que le fort n'abuse pas de sa force sur un rival affaibli.

Tuer le lion blessé impliquerait en effet une double forme de malhonnêteté : vis à vis de l'animal incapable de livrer le combat, mais aussi vis-à-vis du groupe qui récompenserait Yakouba pour un mérite qui n'est pas le sien.

Dans cette perspective, en choisissant de ne pas tuer le lion, Yakouba fait preuve de courage moral puisqu'il va devoir affronter l'épreuve redoutable de l'isolement et du rejet. Son choix, qui fait passer les principes avant toute considération d'intérêt personnel, est un choix sacrificiel.

C'est pourquoi N.Go dit de ce récit qu'« il nous apprend quelque chose de la morale : que celle-ci nous engage dans ce que nous nous imposons librement et volontairement à nous-mêmes, indépendamment de toute récompense ou sanction attendues, indépendamment de toute espérance ». Un tel jugement n'est pas sans évoquer la conception kantienne de la morale, qui place le devoir au-dessus de toute autre considération centrée sur une quelconque satisfaction pour le sujet.

Cette interprétation va dans le sens de l'image que l'auteur a voulu donner de son héros.

En effet la fin du récit imaginée par T.Dedieu semble donner raison à Yakouba, puisqu'à partir du moment où ce dernier a fait son choix, les lions cessent d'attaquer le bétail de la tribu, ce qui laisse penser que les valeurs de paix, opposées aux valeurs guerrières de son clan, ont triomphé grâce à lui. Alors qu'il a renoncé à tout bénéfice personnel de son action, conformément à ce qu'exige une certaine conception de la moralité, une rétribution providentielle lui advient néanmoins, indirectement, en faisant de son sacrifice le bouclier protecteur de sa communauté.

Yakouba va-t-il vivre son exclusion comme une injustice ou va-t-il, comme le suggère N.Go, trouver dans sa vie de berger la sérénité et la sagesse que sa vie de guerrier n'aurait pu lui octroyer ? L'auteur ne le dit pas mais l'album se clôt sur le regard interrogateur du héros qui semble renvoyer la question au lecteur pour qu'il construise sa propre réponse.

Cette approche du texte se fait partie prenante du choix de Yakouba, dont elle considère qu'il est exemplaire du point de vue de la moralité.

C'est une interprétation possible du texte qui n'est pas sans intérêt sur le plan éducatif. En effet, dans le public des classes de C3 certains enfants ressentent vivement par projection ce conflit entre le « devoir » de ne pas tuer un rival affaibli et, d'autre part, le désir très vif de trouver sa place parmi les siens, fût-ce au prix d'un conformisme groupal, car ils sont à l'âge où l'identification au groupe d'âge rend souvent difficile de s'en démarquer.

Les faire travailler sur la notion de « courage » en réfléchissant sur la valeur comparée des différentes formes de courage (le courage d'affronter la peur du combat avec le lion, comparé au courage nécessaire pour supporter le rejet et la solitude) est une orientation féconde pour travailler ce conflit, qui, pour n'être pas un dilemme « moral », n'en n'est pas moins un conflit très vivement éprouvé par les élèves.

Nous nous référons ici aux travaux de L.Kohlberg⁵, qui, à la suite de Piaget, a montré que le jugement moral de l'enfant évoluait selon certains stades. Mais si ces travaux présentent ici pour nous quelque intérêt, c'est moins par la conception des stades du jugement moral que par les idées avancées par Kohlberg sur la façon d'accompagner et de favoriser leur développement. En effet, la seule façon, dit-il, d'accompagner un enfant dans le passage d'une moralité de type conventionnel (Légalisme. Respect inconditionnel de la loi et des coutumes) au stade éthique (idée qu'il existe des valeurs universelles supérieures aux règles sociales), c'est d'organiser des débats sur ce qui oppose ces deux types de jugements, sans intervention inductrice de l'adulte. Le conflit, la tension éprouvés entre ces deux registres par les enfants eux-mêmes et la discussion sur leur validité seraient seuls susceptibles de les faire évoluer dans leurs représentations.

Un tel travail est bien un travail d'éducation morale. Il repose sur l'idée a priori d'une hiérarchie entre « morale conventionnelle » et « éthique », et par conséquent sur l'idée que l'école a, dans ce domaine comme dans les autres, à accompagner la réflexion des élèves en direction de valeurs plus universelles. Mais il débouche sur l'idée que cette éducation morale ne saurait être que critique : seul un débat où l'adulte ne prend pas parti pourrait faire progresser les élèves dans leur hiérarchisation des valeurs.

Cependant, la lecture de N.Go n'est pas sans soulever certains problèmes : outre que l'album de T. Dedieu entérine l'image dévaluée des sociétés traditionnelles qui ne feraient ici, à travers une vision ethnocentrique de l'Afrique, qu'incarner des moeurs « inférieures » à celles qui proclament l'autonomie du sujet, elle donne dans son interprétation du dilemme une vision unilatérale, a priori, de ce qui aurait droit de cité parmi les « véritables valeurs. »

Pour le dire plus simplement, la lecture de N. Go voit dans les valeurs qui sous-tendent le choix de Yakouba les seules valeurs morales possibles susceptibles d'orienter son action dans la situation singulière qui est celle du récit.

Or une lecture plus approfondie du texte, prenant ses distances avec le point de vue de l'auteur, montre que le choix de tuer le lion peut être justifié par d'autres valeurs, tout aussi « valables ».

Cette autre lecture nous semble en outre nécessaire pour une raison pédagogique simple : Si l'enseignant adhère à la première interprétation, qui semble être aussi celle de l'auteur, y aura-t-il vraiment débat ? Le travail visera surtout à guider les élèves vers des distinctions (entre les différentes formes de courage par exemple) ou des définitions fécondes certes (ex : « qu'est-ce que le courage ? », « la sagesse ? » etc.), mais comment y aurait-il débat véritable si, a priori, le choix de tuer le lion est considéré comme ne pouvant relever d'aucune valeur morale ?

⁵ Jean-Claude Forquin, « l'enfant, l'école et la question morale », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 102, janv/fev/mars, 1993, pp. 69-106.

L'enseignant qui adhère à la morale du devoir et du sacrifice incarnée par Yakouba n'aura-t-il pas tendance, même malgré lui, à infléchir la réflexion des élèves dans ce sens, par ses reformulations et ses questions ?

Il nous faut donc construire le dilemme « moral » de Yakouba, celui qui permettra de confronter, à travers les deux choix possibles, deux systèmes de valeurs également légitimes. Nous nous référons pour ce faire à l'analyse menée par S.Cospérec, qui propose deux approches convergentes du texte :

1.2. Lecture 2 : Yakouba ou la question de la justice

Il s'agit de rechercher, sous les raisons et les arguments justifiant les deux choix (tuer ou ne pas tuer le lion), les valeurs qui les fondent. Ces valeurs ne se confondent pas avec le calcul des conséquences positives et négatives de chaque choix (trouver sa place parmi les siens en devenant un guerrier, mais au prix d'une mésestime de soi OU sortir grandi par son choix à ses propres yeux mais au prix de l'exclusion du groupe). Un tel calcul utilitariste et égoïste n'aurait rien de moral. L'enseignant devra donc aider les élèves (car cela suppose un passage à l'abstraction parfois difficile) à faire apparaître les valeurs pour elles-mêmes.

Voici le tableau des valeurs en question, proposé par S.Cospérec.

POURQUOI EST-CE IMPORTANT DE TUER LE LION	POURQUOI EST-CE IMPORTANT DE NE PAS TUER LE LION
<p>- pour « en être », pour appartenir au groupe supérieur des « guerriers » ; aux forts ; pour ne pas être un simple « berger » ; pour être grand « aux yeux » des autres (les seins, la société) ; pour être honoré, aimé</p> <p><i>gloire, honneur, pouvoir, réussite sociale, dignité, égalité, estime sociale et estime de soi (médiatisée par le regard des autres) (désir de reconnaissance sociale)</i></p> <p>- être avec les autres, avec ses anciens copains d'enfance (partager leurs activités, leurs jeux, leurs travaux, leurs repas,...), avec le groupe (désir de vie sociale / peur d'être seul/ de la mise à l'écart)</p> <p>amitié, convivialité, intégration sociale</p> <p>- pour faire « comme les autres » (désir mimétique)</p> <p>identité, égalité</p> <p>- pour respecter la coutume</p> <p>tradition, morale sociale, devoir social</p> <p>- pour être celui qu'on a toujours rêvé d'être</p> <p>accomplissement de soi (désir de grandir – ici médiatisé par le regard d'autrui)</p> <p>- pour faire plaisir / de ne pas décevoir son « père », ses parents, ses amis</p> <p><i>amour (et devoir filial), amitié, bonheur ou joie des siens</i></p>	<p>- pour être <i>grand</i> à ses propres yeux, être vraiment un homme (l'enfant accepte difficilement des sacrifices / de renoncer à un avantage personnel, le « grand » est capable de sacrifice si la situation l'exige) : estime de soi</p> <p>- être honnête, juste (honnêteté, justice)</p> <p>- être quelqu'un de <i>bien</i> à ses yeux</p> <p>morale, estime morale de soi</p> <p>- être et se savoir vraiment courageux (d'un courage jugé supérieur, courage de sacrifier son intérêt, d'affronter le regard méprisant du groupe, etc. et courage d'être juste) courage du Bien, altruisme</p> <p>- se déterminer soi-même et non en fonction de ce que les autres pensent</p> <p>liberté, autonomie</p> <p>- être un héros solitaire (pourquoi pas !)</p> <p>liberté, indépendance</p> <p>- être un sage ; sagesse</p> <p>- être « bon » : respect de la vie, pitié pour le Lion, sensibilité à la souffrance</p> <p>respect de la vie, pitié ou compassion</p> <p>(avoir gagné un ami ? le Lion ? ⇒ amitié)</p>

QUELLES CONSÉQUENCES
INDÉSIRABLES DEVRA SUPPORTER LE HÉROS ?

<ul style="list-style-type: none"> - sentiment d'avoir menti (honnêteté, vérité) mensonge, malhonnêteté - sentiment d'avoir triché, d'avoir volé son rang, son statut, d'en avoir « profité » (justice) injustice - ne pas être vraiment courageux à ses yeux lâcheté (courage) - ne pas être grandi à « ses yeux », ne pas se sentir homme mésestime de soi (estime de soi) <p>Ces 4 items = formes de mauvaise conscience</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'avoir 1. tuer 2. un pauvre lion par intérêt cruauté (pitié, compassion) égoïsme (altruisme) Mépris de la vie (respect de la vie) 	<ul style="list-style-type: none"> - supporter le mépris / regard des autres - passer pour un lâche (ne pas avoir eu de bravoure) déshonneur (honneur), indignité sociale, mépris social - n'être qu'un berger - infériorité sociale, - ne pas être considéré comme les autres inégalité - être mis à l'écart ; marginalisé ; solitude - subir un sort immérité : injustice - faire de la peine à ses parents (décevoir) souffrance (des siens) - perdre ses amis d'enfance (séparation) solitude affective, perte d'amitiés - renoncement à ses rêves accomplissement imparfait
---	--

Mais il y a une autre façon de construire le dilemme : il s'agit d'une autre lecture du texte, menée à partir de la notion de « justice ».

Cette lecture rejoint le constat selon lequel très souvent les enfants se montrent scandalisés par l'injustice faite à Yakouba puisque ce dernier voit son courage moral sanctionné par l'exclusion du groupe. Ils disent que « c'est pas juste », que Yakouba a droit à un autre lion, en bonne santé, qui lui donnerait une possibilité, égale à tous les autres initiés, de prouver sa valeur. D'un autre côté, les élèves disent aussi que « c'est de la triche de tuer le lion », et là encore, que « c'est pas juste », car ce serait malhonnête d'obtenir le statut de guerrier pour un acte de courage que l'on n'a pas commis. Yakouba a donc à choisir entre deux situations injustes : l'une par rapport aux autres, à la loyauté par rapport au groupe, l'autre par rapport à soi-même puisqu'il subit un très grand dommage.

On peut dès lors faire, avec S.Cospérec, une lecture en trois actes du dilemme moral de Yakouba, qui est une autre façon d'interpréter le texte, en choisissant l'angle de la « justice »⁶:

Acte 1 : Il y a la Loi qui est une loi de justice

Pour prétendre au statut de guerrier, d'homme courageux ou valeureux (et ainsi faire partie des « grands ») - statut à la fois social et moral (honneur/dignité)- statut désiré et envié, il faut prouver sa valeur, ici son courage. Il faut prouver son courage par l'affrontement d'une épreuve, la même pour tous, celle du combat avec le lion. C'est ainsi qu'il est offert à chacun de prouver qu'il est digne d'estime.

Pourquoi cette épreuve-ci précisément ? C'est que le lion est un prédateur qui met en péril les troupeaux et la vie du village, d'où la nécessité d'hommes valeureux pour le combattre. Il est juste que ceux qui risquent leur vie pour protéger le village aient droit à un statut supérieur à ceux qui n'en n'ont pas le courage. C'est juste parce que la règle est la même pour tous. Il n'y a pas de passe-droit ni de privilège. Tous peuvent tenter leur chance. L'égalité est là au départ, puisque l'épreuve est la même pour tous et ouverte à tous.

⁶ Nous reproduisons ici de larges extraits du texte de S.Cospérec, non encore publié.

L'inégalité dans les statuts sociaux, à l'arrivée, est également juste puisque ces statuts sociaux sont attribués aux initiés en fonction des qualités dont ils ont fait preuve dans leur combat avec le lion.

C'est donc la règle. Et c'est la règle pour tous : ainsi, tous ceux qui font partie du groupe des guerriers ont affronté le lion, le « rival féroce », tous également. Le groupe de guerriers est une communauté d'égaux, la communauté des « également valeureux ».

Or l'égalité est essentielle à la justice. L'égalité au départ est ici l'égalité en droit (L'épreuve est la même pour tous. Tous peuvent prétendre à la distinction sociale de guerrier). L'inégalité dans les statuts sociaux, à l'arrivée, est une inégalité sociale juste : « A chacun selon son mérite ». C'est le principe méritocratique républicain⁷.

Acte 2 : le dilemme moral et le drame

Yakouba est confronté à un choix difficile puisque, quelle que soit sa décision, il est face à deux alternatives (et deux seulement), dont chacune mène à une sorte d'aporie.

Il va donc avoir à choisir, parmi un ensemble de valeurs, toutes légitimes, celles auxquelles il va donner la priorité aux dépens des autres. Un tel choix, qui implique de sacrifier certaines valeurs au profit d'autres, considérées comme plus importantes, renvoie à ce que le philosophe P. Ricoeur appelle « le tragique de l'action »⁸ : face à certaines situations complexes de la vie, où aucune issue ne s'avère pleinement satisfaisante, nous sommes amenés à devoir trancher entre des valeurs également légitimes pour prendre néanmoins une décision.

La version du dilemme est alors la suivante :

- **Soit Yakouba ment** : il triche en tuant le lion blessé puisqu'il fait croire qu'il a livré un combat héroïque. C'est scandaleux, car il s'attribue ainsi un mérite qu'il n'a pas et obtient une récompense qu'il ne mérite pas. Il acquiert le statut de guerrier, mais cet honneur, il l'a « volé ». C'est « injuste ».
- **Soit Yakouba ne ment pas** : il choisit d'être honnête en épargnant le lion affaibli. Mais alors, il ne peut accéder au rang des guerriers valeureux. C'est aussi parfaitement injuste car il n'a pas été lâche. Les circonstances ont fait qu'il n'a pas pu tenter sa chance. Il n'a pas pu prouver son courage en affrontant un lion vigoureux.

La condition de la justice étant l'égalité, celle-ci est ici brisée. C'est parce qu'on ne tient pas compte de cette rupture de l'égalité que ce n'est pas juste. Ce n'est pas juste d'appliquer à Yakouba la sanction que subissent ceux qui ont refusé de risquer leur vie. Ce n'est pas juste de lui ôter ainsi sa dignité, alors que les conditions de l'épreuve ont été faussées.

Si l'on considère le dilemme de cette façon, aucun choix n'est plus juste ou plus évident moralement que l'autre. Car en effet pourquoi la morale sacrificielle de Yakouba irait-elle de soi ? Au nom de quoi l'injustice commise envers lui-même serait-elle moins grande et moins grave que celle commise envers le groupe ?

La question qui se pose ici est celle du choix entre deux situations injustes : l'une (tuer le lion), injuste par rapport aux autres, à la règle du jeu et peu conforme à l'estime de soi, l'autre (ne pas tuer le lion), injuste par rapport à son droit à être traité équitablement.

On est bien ici dans un véritable « dilemme moral » c'est-à-dire qu'aucun choix n'est évident a priori sur le plan moral, alors que, dans la première lecture de Yakouba, le choix effectué par le héros, conformément à l'intention de l'auteur, apparaissait d'emblée comme le plus noble.

⁷ Cf. article 5 de la Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen

⁸ P. Ricoeur, « *Soi-même comme un autre* », Seuil 1990, p281 sv

Acte 3 : le choix de conviction

Une fois compris le dilemme moral, il faut que chacun puisse faire un choix de conviction en fonction des valeurs qui sont, pour lui, prioritaires par rapport aux autres.

Dans le récit de T. Dedieu, Yakouba a choisi. Il s'est déterminé en fonction de la hiérarchie de valeurs selon laquelle il souhaite orienter sa vie. Il paye ce choix du prix de l'injustice qui lui est faite. Mais il l'accepte, car il donne plus d'importance à l'honnêteté, au respect de la vie, à l'estime de soi, qu'à la vie parmi ses pairs.

Mais, le choix inverse n'est pas moins moral. Il renvoie à une autre éthique, c'est-à-dire à une autre conception de l'accomplissement de l'humain dans l'homme, qui donne la priorité à la vie sociale contre le risque d'une vie solitaire appauvrissante.

Cette approche n'est pas une leçon de morale mieux déguisée. Elle permet un travail philosophique de formulation, clarification, structuration des idées des élèves eux-mêmes ; il ne s'agit pas tant de penser « ce qu'il faut » que d'être mieux conscient des idées que l'on avait en soi, ce qui constitue déjà une première prise de recul envers l'opinion spontanée.

La confrontation de ces deux systèmes de valeurs, convoqués ici face à la situation particulière à laquelle est confronté Yakouba, ne fait que suggérer la pluralité possible des valeurs qui orientent l'action, dont il est important que les enfants prennent conscience. Une telle pluralité, bien loin d'induire le relativisme selon lequel toutes les valeurs se vaudraient et ne relèveraient que de l'opinion de chacun, engage au contraire la responsabilité du choix : ce n'est qu'après avoir longuement pesé la légitimité des différentes options morales, par la réflexion et la confrontation des points de vue dans le débat, que chacun peut faire un choix de conviction réellement « éclairé », qui « l'engage ». Il faut mener le plus loin possible l'exigence rationnelle d'universalité des valeurs pour que précisément un choix singulier soit fondé et non gratuit

Cependant, vient un moment où chacun se retrouve seul face à la nécessité du choix.

En effet, face à l'action, lorsqu'il s'agit d'incarner des principes abstraits (tels que le respect de la vie, de la tradition, l'honneur, l'estime morale de soi etc.) dans des scénarios de vie, le choix de conviction est un choix singulier. Mais ce choix n'aura pas la même valeur, selon qu'il est immédiat (il n'est alors qu'une « opinion ») ou qu'il survient au terme d'un travail de confrontation et d'argumentation.

A l'école, on construit les valeurs communes à tous en éducation civique. Mais on a rarement l'occasion de travailler le jugement « en situation » qui permet à chacun de réfléchir aux valeurs qu'il voudrait inscrire dans des scénarios organisant sa propre vie. La littérature, et *Yakouba* en particulier, peuvent être l'occasion de mener cette réflexion, toute aussi nécessaire à une « éthique en actes » que la construction des valeurs communes.

L'important est de prendre conscience de la notion même de valeur, d'introduire le mot lui-même et son fonctionnement, ce qu'il en est du choix, de la délibération et de ce qui la guide.

On pourrait prévoir d'éclairer le vécu des élèves par rapport à cette notion (ex : « Quelles sont les situations que j'ai à choisir ? », « Quelles sont les valeurs qui me guident ? », « Sont-elles cohérentes dans toutes les situations ? »). C'est un accompagnement de l'élève dans son vécu, qui passe par la double médiation des textes et des concepts.

1.3. Lecture 3 : *Yakouba* ou le refus du dilemme

Il s'agit d'une autre lecture qui n'a pas été prise en compte dans les pistes didactiques que nous proposons, lesquelles reposent sur l'exercice argumentatif que l'élève est obligé de faire à partir de l'impossibilité d'échapper au dilemme. Mais elle introduit une autre dimension importante de la pensée, celle de la nuance et du refus des oppositions binaires dans la réflexion sur les valeurs.

Cette troisième lecture a été élaborée en contexte d'atelier professionnel et implique un formateur, des stagiaires, des élèves (CM2) et une maîtresse accueillant dans sa classe. Dans cette école de ZEP où

intervient pour trois séances le petit groupe de formés, la maîtresse est soucieuse de voir ses élèves, que leur mode de vie rend particulièrement sensibles au conformisme ambiant dans la cité, profiter de la lecture de *Yakouba* pour prendre une distance salutaire par rapport à la loi du groupe et à ses injonctions. De ce fait, nous sommes tentés de souscrire à l'interprétation n° 1, celle de Nicolas Go (morale de l'autonomie vs morale communautaire) et de la mettre en œuvre pour répondre à cette visée éducative légitimement formulée par la maîtresse : montrer que la loi du groupe est résistible.

Pourtant nous savons que la lecture de *Yakouba* ne pourra s'apparenter à une quelconque leçon de morale : nous ne pouvons anticiper les problématiques qui seront privilégiées par les élèves dans leur lecture du texte ; nous ne concevons pas cette lecture collective comme le prétexte d'une leçon prévue à l'avance (cf. plus haut : « éduquer aux valeurs à l'école primaire ») mais comme l'occasion d'une démarche réflexive créative c'est-à-dire éthique ; enfin, la « leçon » qui risquerait de ressortir de la lecture si elle était ainsi orientée volontairement par les intervenants risquerait d'être dangereusement généralisable en termes de légitimation de toute résistance aux injonctions sociales : *on a le droit, voire le devoir, de refuser la loi collective au nom de la liberté individuelle...* , ce qui n'est probablement pas ce que l'école veut transmettre tel quel aux jeunes élèves... C'est à partir du refus d'une telle dérive que prend corps l'interprétation qui suit.

L'interprétation que nous proposons cherche à rendre compte, d'une part, de ce que nous avons pu repérer au fil des expériences comme des résistances opposées par les jeunes lecteurs à une lecture littérale de *Yakouba* et, d'autre part, veut prendre en compte le contraste au cœur du texte entre le caractère explicite et sans nuance du dilemme posé par le regard du lion et l'implicite de la délibération de *Yakouba* dont il ne nous est rien dit sinon qu'elle aboutit au matin à la décision qui engage le destin du jeune africain. Nous proposons de voir dans *Yakouba*, malgré l'apparente soumission du héros aux conditions du dilemme, la remise en question de la brutalité de celui-ci et un plaidoyer pour la capacité de la pensée à restaurer la nuance, le jugement et finalement créer les conditions d'un dépassement du caractère binaire des situations vécues.

Si nous renonçons à voir dans *Yakouba* la morale de l'autonomie aux prises avec la morale communautaire, c'est que, dans la cohérence du texte, aucune valeur « moderne » ne semble guider l'autonomisation du jeune héros, ni son abstention de tuer le lion : dans le contexte du village africain, rien ne recommande la pitié à l'égard des animaux, surtout le lion, et rien ne décommande l'usage de la force, surtout contre un ennemi. *Yakouba*, au jour de l'initiation, est prêt à jouer le jeu et rien n'autorise à penser qu'il remet en question les prescriptions de son groupe : *Yakouba* n'est pas une figure de révolté. Il adhère sans aucun doute à l'épreuve qui lui est imposée. S'il s'abstient de tuer le lion blessé, c'est grâce à la prise de conscience que c'est la seule manière de respecter son groupe et de répondre paradoxalement aux attentes de celui-ci : le résultat de son introspection met *Yakouba* en présence de la définition du vrai courage et c'est par fidélité à son groupe qu'il renonce à commettre un acte qui n'en aurait que l'apparence et non la réalité.

Cette interprétation, dans sa simplicité, a l'avantage de faire écho à la traduction spontanée des enfants de la situation en termes de tricherie qui les renvoie à des situations familières dans l'univers scolaire et enfantin en général. Elle va plus loin en mettant l'accent sur la nécessité de l'examen. Au fond, *Yakouba* est peut-être un texte sur la réflexion comme salut ! Pour prendre sa décision, *Yakouba* n'a pas besoin d'opposer des valeurs à d'autres valeurs mais d'examiner ce qu'est véritablement le courage. Il en conclura qu'il faut parfois passer pour un lâche pour défendre le vrai courage. Ce qu'expérimentent dans la douleur, les enfants qui refusent, par exemple, de rendre coup pour coup, en cour de récréation... *Yakouba* n'a peut-être pas choisi une voie contre l'autre (au nom de quoi l'aurait-il fait ?) mais suivi le chemin indiqué par la recherche du vrai.

L'hypothèse d'un *Yakouba* socratique (qui rentre en lui-même et interroge le concept de courage) permet de restituer une certaine cohérence à la fin du texte, cohérence qui selon certaines interprétations risque d'être mise en défaut par la fameuse dernière phrase. C'est parce que *Yakouba* n'a pas choisi noir contre blanc mais la nuance contre la binarité que la providence accorde à son geste la grâce d'une récompense-approbation. On se retrouve du coup, en phase avec la résistance permanente des jeunes lecteurs qui, même lorsqu'on leur a fait reconnaître à marche forcée le

caractère exclusif du dilemme, refusent encore d'admettre que la condamnation de Yakouba soit sans appel et imaginent un avenir positif : Yakouba convainc le groupe, Yakouba fait école, la valeur de Yakouba est reconnue... et, en un sens, qui est quand même celui que l'auteur ratifie dans la dernière phrase, ils ont raison d'espérer !

Reste qu'il faudra attendre la toute fin du texte pour entrevoir la lueur d'espoir : le texte au préalable et plus encore les illustrations montrent que dans un premier temps il n'y a pas de dialogue possible entre Yakouba de retour et le reste de sa tribu. Yakouba le sait : il a fait seul la démarche de réflexivité qui lui permet de comprendre que le courage ne coïncide pas toujours avec les apparences du courage. Son clan reste fixé à un état antérieur de la pensée et à une conception binaire, non complexe, des comportements humains.

Bref, cette troisième interprétation met moins l'accent sur la dimension morale que sur la dimension psychologique et cognitive. Le moment le plus intéressant du texte étant, dans cette perspective, la délibération manquante, on peut penser que l'auteur veut la provoquer chez le lecteur (ce que ne manquera pas d'encourager tout pédagogue) et suggérer que, malgré tout ce qui dans l'album suggère la structuration d'un monde en noir et blanc (les illustrations, la mise en page du dilemme), le plus important reste ce qui se passe dans la tête (la « tempête sous un crâne » de V. Hugo !) et qui a le pouvoir en dernière instance de subvertir un ordre apparemment irrévocable.

Yakouba administrerait alors la preuve inattendue qu'il y a bien une troisième voie pour échapper au dilemme, la voie qui passe par une autre forme de réflexion, celle qui introduit dans les choses humaines la possibilité du devenir, la brèche du temps et de la liberté. Si Yakouba fait bouger les choses, ce n'est pourtant pas en héros ou en martyr mais par la force de sa délibération. L'album est en noir et blanc mais il recèle dans le « trou central » du texte une invitation à l'examen, à la nuance, à la pesée (c'est-à-dire à la pensée) qui permet de faire appel de la condamnation, au mépris de la logique implacable du *si...alors* proférée par le lion.

2. Mise en œuvre pédagogique et pistes didactiques de traitement de *Yakouba*

Nous insistons sur le fait que les pistes de travail proposées ici ne sont que des possibles et peuvent être allégées en fonction du niveau du groupe-classe et du temps que l'enseignant compte accorder à ce travail. Sept séances nous semblent un maximum pour ne pas lasser les enfants.

Il s'agit d'étayer la réflexion des élèves sur les valeurs sous-jacentes à chaque choix possible pour les amener, dans un deuxième temps, à formuler les priorités en termes de valeurs (« le plus important ») qui seraient les leurs s'ils étaient confrontés à une situation de ce type.

Le texte est divisé en quatre parties : La préparation de la fête et l'anticipation mentale de l'épreuve/ La présentation du dilemme/Le retour au village/ La dernière phrase.

Il est donné fragment par fragment aux élèves.

2.1. Première étape : La préparation de la fête. (Jusqu'à « s'élancer pour combattre »)

Objectif

- Faire entrer les enfants dans l'univers de référence de l'auteur.

Cette première étape est importante bien que préliminaire à la phase réflexive qui nous intéresse. Car, les élèves ne peuvent accéder au registre des idées s'ils ne sont pas appropriés le texte, son contexte, ses enjeux tels qu'ils se jouent d'abord au niveau des personnages.

Démarche

- L'enseignant dissipe les difficultés de compréhension liées à la langue (vocabulaire/difficultés syntaxiques. ex : 12 verbes font suite à l'expression « il faut » pour décrire la violence de l'épreuve exigée par la norme)

- Explication de ce qu'est une « initiation » (passage ritualisé de l'état d'enfance à l'état d'adulte). Cette explication est essentielle pour comprendre l'enjeu de l'épreuve pour Yakouba. On peut demander aux enfants de chercher des équivalents d'un tel passage dans notre société.

Il est conseillé ici d'amener des documents et des informations sur les rites d'initiation afin de donner chair au récit dont on ne présente pas les images.

- Enfin, on demande aux élèves de dessiner cette première partie, ce qui permet une meilleure appropriation.

2.2. Deuxième étape : Lecture et travail réflexif de la deuxième partie : le dilemme

Objectif

Cette étape du travail est essentielle pour aider les élèves à surmonter des difficultés de compréhension du dilemme : ce que les enfants de C3 ont du mal à faire sur le plan logique c'est à penser le choix de Yakouba en lien avec les conséquences de ce choix. Si on ne mène pas un travail préliminaire sur le dilemme, leur premier jugement est le plus souvent une affirmation d'ordre affectif du type : « il ne faut pas tuer le lion » au nom des bons sentiments, ou au contraire « il faut le tuer » au nom de l'intérêt personnel qu'il y a à devenir guerrier, mais sans prendre en compte les conséquences de chaque choix dans la situation présente. Il faut donc les aider à comprendre ce lien et à le garder en mémoire. C'est à cette condition que leur réflexion peut vraiment aborder le problème que se pose Yakouba comme un « dilemme » (pas de solution entièrement satisfaisante).

Démarche

- Les paroles du lion sont inscrites en grand au tableau.
- En collectif : lecture et discussion donnant lieu à un tableau rendant visible, pour chaque possibilité (tuer ou ne pas tuer le lion), ses conséquences positives et ses conséquences négatives (devenir un guerrier, un homme, le faire sans gloire/ ou sortir grandi, être banni par ses pairs) que les enfants ont du mal à penser ensemble (difficulté d'ordre logique). Réalisation collective du tableau.
- Production d'écrit individuel

Le tableau élaboré précédemment est affiché au tableau. A partir de la phrase du texte : « tu as la nuit pour réfléchir », consigne d'écriture : « Qu'est-ce que se dit Yakouba durant cette nuit de réflexion, à votre avis ? ».

On n'oubliera pas de dire aux élèves qu'à ce stade, il n'y a que deux solutions possibles et pas plus, sinon ils exercent leur imagination fertile sur des « échappées » possibles comme de partir à la recherche d'un lion en bonne santé...

Nous proposons un écrit fictionnel pour favoriser une meilleure implication des élèves. Mais surtout, le fait d'orienter la réflexion des élèves sur « la nuit de réflexion » précédant le choix de Yakouba les oblige à travailler la complexité d'un tel choix.

2.3. Troisième étape : Hiérarchisation des différents types d'arguments

Objectif

- Etre capable de distinguer les différents types d'arguments et de les hiérarchiser. Ceci implique une distanciation des élèves par rapport à leur point de vue propre. Il s'agit de les aider :
 - à suspendre provisoirement leur jugement pour recenser les arguments justifiant les deux choix possibles pris comme équivalents dans un premier temps.
 - à prendre conscience des valeurs plurielles qui les sous-tendent.

Démarche

- Extraire les arguments
 - o Distribution aux élèves des textes de la classe rebrassés.
 - o Chaque enfant surligne les arguments « pour » (tuer le lion) et « contre ».
 - o Ce travail individuel débouche sur la réalisation collective d'un tableau à deux colonnes permettant de visualiser les arguments « pour » et « contre » avancés par tous les élèves.
- Les élèves doivent hiérarchiser les arguments, mais hiérarchiser tous les arguments par ordre d'importance serait trop difficile pour des C3. On donnera donc la consigne suivante : « Dégagez les deux arguments les plus importants pour vous, en justifiant votre choix » Ce travail se fera soit par groupe de quatre successivement sur les arguments « pour » et les arguments « contre », soit en demi classe, une partie de la classe travaillant sur les arguments « pour » et une partie de la classe sur les arguments « contre ».

L'enseignant devra aider les élèves à trouver les valeurs sous-jacentes aux différents arguments, ce qui suppose un passage à l'abstraction qui demande un étayage : ex : « sortir grandi » renvoie à l'estime de soi par opposition à « tuer sans gloire » qui traduit la lâcheté et le mensonge, ou « devenir guerrier » dont la valeur correspondante est la recherche de reconnaissance par les siens, en tant que membre valable de la communauté, par opposition à « être banni » qui renvoie au courage de la solitude, etc.

Ce passage de l'argument à la valeur ne peut sans doute être accessible à tous les élèves pour chaque argument mais on peut le travailler à travers quelques uns d'entre eux, l'essentiel étant que les enfants saisissent que derrière un comportement et la justification de ce comportement en termes de mobiles, il y a des valeurs sous-jacentes.

2.4. Quatrième étape : le retour au village

Objectif

- Se positionner, parvenir à un choix de conviction singulier.

Démarche

- Le tableau de classement des arguments est affiché (mémoire des arguments).
- Lecture de la fin du texte sauf la dernière phrase.
- Commentaires des enfants. On leur présente l'image qui montre la mise à l'écart de Yakouba après son retour au village : l'image a ici son importance. Certains enfants changent d'avis au vu de cette image.
- Puis, consigne orale (CM2) : « si on confronte les conséquences positives et les conséquences négatives attachées au meurtre du lion, qu'est-ce qui a le plus de valeur selon vous ? pourquoi ? » (pour un CE2, on simplifiera la consigne : « que feriez-vous finalement à la place de Yakouba ? Pourquoi ? »)

A ce stade, les enfants ont beaucoup réfléchi sur les différents arguments et valeurs qui les sous-tendent. Ils peuvent faire un choix personnel réfléchi de conviction et on ne portera aucun jugement sur ce choix.

2.5. Cinquième étape : Lecture de la fin : « C'est à peu près à ce moment là que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions »

Objectif

- Interpréter la fin du récit et vérifier s'il entraîne un remaniement de l'interprétation menée jusque là par les élèves.

Démarche

- Question : « Qu'est-ce que l'auteur a voulu nous dire, à travers cette phrase, à votre avis ? »
(A noter que l'auteur prend parti, indirectement, et que cette phrase a pour effet d'orienter l'évaluation du « bon choix »)
- Production d'écrit : deux consignes possibles
 1. « Des deux choix possibles, quel est celui qui demande le plus de courage à votre avis? Pourquoi ? » ou « qu'est-ce que le courage ? »
 2. « A votre avis, Yakouba est-il heureux ? Pourquoi ? »

Dans les deux cas, il s'agit pour les élèves de réinvestir et de prolonger autrement la réflexion sur le dilemme.

2.6. Sixième^e étape - synthèse finale : question : « qu'avons-nous appris avec « Yakouba ? » »

Ne pourrait-on, pour ressaisir le sens d'un tel travail, expliquer aux élèves que ce type de lecture est l'équivalent d'une aventure, d'un voyage au cours desquels on rencontre des personnages qui ont des problèmes et que l'on va les aider à les résoudre, ce qui, en même temps, peut nous aider à surmonter nos propres difficultés ? Dans cette optique, *Yakouba* deviendrait un objet symbolique fédérateur de la classe et les élèves seraient orientés vers une généralisation de ce que Yakouba leur a appris,

Voici, dans cette perspective, les propos d'élèves (CM1) recueillis par Loubna Azzab, PE2, en réponse à cette question finale : « Qu'avez-vous appris à travers *Yakouba* ? ». L. Azzab a suivi l'essentiel de la démarche proposée ici dans le temps limité imparti à son stage.

Propos d'élèves : « Yakouba nous a appris « le respect », « ce que c'est que le courage », « qu'il est difficile de faire un choix ». « Il nous a appris qu'il faut parfois affronter la solitude pour défendre ses idées »...

A la question, prolongeant la première, posée par L.Azzab à la classe : « Est-ce que *Yakouba* ne vous renseigne pas sur d'autres situations que vous pouvez rencontrer dans la vie courante ? », une fillette répond : « Il y a aussi l'école. Il y a des personnes qui nous disent d'aller nous battre contre d'autres personnes... Yakouba nous enseigne le courage de dire non ! ». D'autres élèves enchaînent : « on a le droit de dire non ! ».

On voit ici que, lorsqu'ils sont bien accompagnés dans la démarche réflexive par l'enseignant, les élèves sont capables d'aller bien au-delà du texte et de transférer le message de Yakouba à leur propre vie.

3. DE LA REFLEXIVITE

Nous avons d'abord pris *Yakouba* comme support d'une réflexion sur les valeurs, sans oublier que *Yakouba* est aussi un texte qui met en scène la réflexivité tout en refusant d'en dévoiler le contenu : « Tu as la nuit pour réfléchir.... Au petit matin.... »

Mais le travail sur les valeurs est aussi, d'entrée de jeu, un travail sur la réflexivité, fondé sur les activités langagières orales (les débats) et écrites.

Par « réflexivité » nous entendons l'aptitude à prendre du recul par rapport aux données immédiates du vécu pour construire à partir d'elles des objets abstraits qui vont pouvoir devenir objets d'étude, tels que la notion de valeur en éducation civique mais aussi, par exemple, les notions définissant la langue et son fonctionnement. C'est là une capacité essentielle pour l'école : savoir, à l'école, c'est savoir écrire et parler le savoir.

Avant d'apprendre, il faut s'engager à penser, c'est-à-dire à prendre du recul par rapport à son vécu. Ainsi, nous pouvons évoquer la distanciation nécessaire à l'étude de la langue, qui suppose que l'élève diffère temporairement le rapport d'usage qu'il a au langage (parler pour communiquer) pour se concentrer uniquement sur les mécanismes qui régissent la langue (en grammaire ou en poésie).

A un premier niveau déjà, on peut dire que le langage est réflexif parce qu'il permet à l'enfant de penser le rapport au monde. L'élève va mettre le monde en mots. C'est une activité de symbolisation qui permet de « décoller » de l'expérience pour en construire le sens. Mais c'est surtout l'écrit qui permet un travail d'élaboration de la pensée. Le fait d'écrire produit un déplacement de la pensée. En retour les contenus de pensée se modifient. D'où l'idée de J-C Chabanne et D.Bucheton⁹ de rechercher pour les élèves des pratiques d'écrits qui sont l'occasion de les mettre en activité réflexive. Il s'agit alors de « textes intermédiaires » entre deux états de pensée.

Ici les deux dernières consignes d'écriture. « Qu'est-ce que le courage ? » et « A votre avis, Yakouba est-il heureux ? » obligent les élèves à réinvestir et à prolonger la réflexion sur le dilemme, mais aussi, dans le cas où il est possible de travailler les deux consignes d'écriture successivement, à faire varier leur interprétation du récit. Dans le premier cas, le choix moral de Yakouba est perçu comme héroïque. Dans le second, l'accent est mis sur le sujet Yakouba comme ayant, d'un point de vue éthique, une prétention légitime au bonheur.

Or, comme l'écrit D.Bucheton : « Apprendre, c'est se déplacer (...). Pour que les enfants apprennent (...), il faut créer des situations didactiques où les déplacements soient en même temps cognitifs, intellectuels, psychoaffectifs, langagiers »¹⁰

Dans le travail de mise en œuvre de *Yakouba* les écrits proposés se rangent dans cette même catégorie d'« écrits intermédiaires ». Ils sont faits pour soutenir le travail d'élaboration de la pensée, mais aussi pour aider les enfants à se « déplacer », à changer de point de vue sur un même problème.

EN CONCLUSION

On voit que dans un travail réflexif à visée philosophique comme celui que nous proposons, c'est bien l'ensemble des activités qui joue : lecture et ouverture à des réalités nouvelles, projection dans des situations particulières, distanciation et conceptualisation, hiérarchisation et argumentation. Ce type de travail peut être conçu comme un dispositif clé, justement par le croisement entre des activités, des concepts et des objets à penser.

Dans cette approche philosophique de la littérature, nous proposons un cheminement qui prend les enfants là où ils en sont : les enjeux identificatoires du récit mobilisent chez les jeunes lecteurs une forte charge affective qui constitue la motivation de départ pour amorcer le travail : on prend en compte les intérêts des enfants, mais on les emmène ailleurs par le débat et l'écriture, vers une réflexion exigeante qui, grâce à l'étayage rigoureux de l'enseignant, leur devient progressivement accessible¹¹. Si tous les enfants n'atteignent pas de concert le même niveau d'abstraction dans la pensée, du moins sont ils tous inscrits dans un cheminement réflexif qui, par la répétition des activités, aidera chacun à évoluer à son rythme vers l'aptitude à se distancier et à conceptualiser.

⁹ J-C Chabanne, D. Bucheton, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, PUF, coll. Education et formation, 2002

¹⁰ D. Bucheton, *Devenir l'auteur de sa parole*, ministère de l'éducation nationale, Eduscol, Janvier 2002

¹¹ Cf. les documents associés qui présentent quelques travaux d'enfants de C3.