

**RAPPORT AU SAVOIR ET SUPPORT EDUCATIF :
LA VALEUR DU VRAI DANS LA LITTERATURE ENFANTINE**

Céline Dujardin* & Willy Lahaye**

* Université du Luxembourg, celine.dujardin@uni.lu

** Université de Mons, willy.lahaye@umons.ac.be

Mots-clés : valeur du vrai ; littérature enfantine ; rapport au savoir

Résumé. La communication résume une étude qualitative menée sur la transmission de la valeur du vrai dans la littérature enfantine. Le « vrai » est essentiellement défini par les concepts de la vérité dans les relations interpersonnelles et le rapport de l'homme au savoir. Concernant la transmission du message, le support éducatif du livre enfantin propose le questionnement direct et explicite du message. Les livres se centrent sur le jeune lecteur et suscitent sa réflexion en proposant plusieurs manières d'aborder la valeur du vrai. De cette manière, la littérature enfantine se présente comme un outil d'appropriation active du discours.

En termes d'accrochage scolaire, le support éducatif du livre enfantin philosophique s'accorde avec des approches pédagogiques culturelles et multiréférentielles proposant plusieurs identifications à l'enfant et acceptant plusieurs vérités pour construire le savoir. Ce cadre d'apprentissage s'avère favorable à la reconnaissance du raisonnement de l'enfant et donc également à son accrochage scolaire.

1. Introduction

Chaque éducation est balisée de valeurs (Reboul, 2005). La famille élève l'enfant et l'entoure de valeurs d'affection. L'école transmet des valeurs liées au raisonnement et au sens de l'effort. La vie professionnelle apprend un métier. L'échange crée des tensions, provoque des confrontations idéologiques et forme l'identité.

Le concept complexe de l'éducation des valeurs s'exprime à travers la littérature enfantine, créée par des adultes pour transmettre à l'enfant des conceptions jugées importantes (Schmitz, 1997). La littérature enfantine transmet une conception psychosociale à l'enfant, celle-ci s'inscrivant dans un environnement ayant ses valeurs et ses références (Prince, 2009). La littérature enfantine représente ainsi un support de transmission éducative (Schneider, 2005).

Nous nous posons la question de savoir comment la valeur du vrai est transmise dans l'album illustré et nous poursuivons l'objectif d'analyser cette manière de transmettre. La littérature enfantine, propose-t-elle un discours édifiant prêt à être assimilé par l'enfant ou transmet-elle la valeur du vrai par d'autres biais, comme le questionnement ou la réflexion ? L'objet de l'étude est de savoir comment l'album présente la valeur du vrai à l'enfant et comment il peut constituer un outil de socialisation. Enfin, nous retenons le rapport au savoir proposé par la littérature enfantine tout en dégageant des réflexions sur le développement de l'enfant et l'accrochage scolaire.

2. Valeur de l'éducation : le cas particulier du vrai

Chaque milieu d'éducation de l'enfant est caractérisé par des valeurs et idéaux qu'il vise à transmettre à l'enfant dans les différentes phases de son développement. Dès que l'enfant se comporte dans le sens attendu, il reçoit un jugement tel que « c'est bien » ou « c'est beau ». Durant

toute sa vie, l'individu s'initie et se redéfinit en prenant appui sur une conception de valeurs (Reboul, 2005).

Le vrai est la valeur relative à la vérité qui s'exprime dans la recherche des connaissances. La quête de cette valeur est mise en œuvre par le questionnement sur nos convictions et idéologies qui forgent notre vérité. Celle-ci est une valeur relative parce que le vrai peut être perçu et interprété différemment. L'apprentissage, la stimulation du doute et l'acceptation de l'erreur jouent un rôle éducatif important dans la recherche et la défense de notre vrai (Pourtois & Desmet, 2002).

3. Transmission par discours idéologique ou par questionnement des valeurs

Quand nous parlons de transmission de valeurs en éducation, nous sommes confrontés à des processus de transmission socioculturelle, c'est-à-dire des processus au cours desquels l'individu s'approprie ou refuse un capital socioculturel. La transmission peut être assimilée à un processus de production, ou plus précisément de reproduction sociale. À travers ce processus, fondamental dans l'éducation, l'enfant est socialisé. Ensuite, il devient lui-même actif par un travail d'appropriation et de reconstruction du capital culturel (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007). Ce même processus de transformation du capital socioculturel est présent dans la littérature enfantine, comme dans toute autre action éducative.

3.1 Le discours idéologique

Dans le discours, l'idéologie détermine la manière de parler, mais aussi le sens et le pouvoir des paroles. L'idéologie peut servir de code implicite à une société qui permet de concevoir un projet commun. Elle peut être une conviction individuelle, mais aussi une croyance collective. Le discours idéologique se définit par l'intervention de différentes fonctions légitimant l'idéologie et prenant la forme, entre autres, d'interdiction ou de sentiments (Reboul, 1980). Dans ce raisonnement, plus un récit est idéologique, plus stéréotypées et plus rigides sont ses fonctions et leur succession. Par exemple, le discours légal impose certaines règles pour le fonctionnement sociétal et poursuit toute personne qui se comporte de façon non conforme. Dans le cadre du conte populaire, le récit idéologique comporte une fonction pédagogique qui explique, illustre et prouve que l'idéologie trouve sa justification. L'idéologie est d'autant plus acceptable que son espace d'application comprend plus d'individus et que chacun peut la contester sans pour autant la mettre en doute (Reboul, 2005). Dans le cas de l'album pour enfant, le fondement idéologique du discours éducatif peut ainsi être plus rigide dans la mesure où il présente la voie à suivre. Ce même fondement peut apparaître comme étant plus souple ou plus ouvert lorsqu'il ouvre au questionnement voire à la remise en cause.

3.2 La pédagogie du problème

Pour pouvoir répondre à la question de savoir comment la valeur du bien est transmise dans la littérature enfantine, l'examen de l'ampleur des fonctions du discours idéologique ne nous semble pas suffisant. La prise en compte des théories du questionnement, voire de la problématisation du discours des valeurs s'avère incontournable. La problématologie en philosophie de l'éducation définit le problème comme un paradigme qui cherche à établir une dialectique du connu et de l'inconnu. En d'autres termes, une dynamique de réflexion qui prend appui sur les aller et retour entre d'une part ce qui pose question et d'autre part, ce qui se présente comme solution. Fabre (2009) fait référence aux théories problématologiques et se base sur quatre philosophies contemporaines, à savoir celle de Dewey, de Bachelard, de Deleuze et de Meyer :

Dewey propose de réinterpréter par l'enquête les catégories traditionnelles de la logique. Il met en question le statut de toute signification des propositions logiques, tout en insistant sur les notions de contexte et de situation. Sa théorie souligne les relations entre pédagogie et philosophie par une réflexion sur la chose éducative. Selon lui, toute éducation prend la forme d'une pédagogie du problème. Dewey voit la nécessité d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive aux significations et aux implications, mais sans être utilitariste ou esthétisante.

La pensée de Bachelard présente deux voies à la fois concurrentes et complémentaires : celle du concept scientifique ou la voie épistémologique et celle de l'image poétique ou la voie esthétique. La rêverie poétique fait obstacle à la science, mais est en même temps un moteur scientifique, parce que tout travail scientifique s'ouvre vers un avenir rempli d'images et d'intuitions. Pour Bachelard, il existe une tension entre la poétique et le scientifique au bénéfice d'une pédagogie de la connaissance qui se nourrit à la fois d'intuitions et de raisonnements. Le milieu éducatif est conçu comme lieu de pensée et d'apprentissage qui trouve le sens du problème.

Deleuze s'intéresse au « problématique même » dans ses dimensions de signification, de référence et de manifestation. La théorie *du* problématique est une philosophie critique qui conteste l'image dogmatique de la pensée explicitée dans les représentations sociales. Il importe d'évaluer les problèmes et non seulement les solutions. La maîtrise des problèmes nécessite de penser par soi-même, ce qui encourage une pédagogie du concept, condition à l'élaboration de la pensée.

Pour Meyer, la rationalité donne une structure dialectique qui articule questions et réponses ou problèmes et solutions. Un concept fondamental est celui de la différence problématologique. Selon Meyer, le questionnement joue sur deux niveaux différents : le niveau problématologique, qui déploie les problèmes par le questionnement, et le niveau apocritique, qui résout les problèmes. Ce questionnement enveloppe deux sortes de savoir : le savoir questionner et le savoir répondre. Cette pensée renvoie à une pédagogie questionnant le statut du savoir. Une dialectique de décontextualisation et de recontextualisation s'installe : l'obtention d'une réponse décontextualise le savoir de son ancrage originel lié à une question ; par la suite, le questionnement de la réponse dans une nouvelle situation, accroît la pensée.

4. Regard sur les albums illustrés

Le conte de fées existe depuis plusieurs siècles et persiste dans la littérature enfantine grâce aux nombreuses interprétations et illustrations. À travers une couche d'éléments culturels, les contes de fées sont considérés comme un outil approprié dans la représentation des processus de la psyché collective. Ils expriment symboliquement et implicitement des réalités philosophiques et des pensées métaphysiques qui permettent l'enseignement de certaines structures et vérités profondes sur le monde (Von Franz, 1990). Les personnages des contes de fées sont contrastés, ils sont soit bons soit mauvais et non les deux à la fois. Cette juxtaposition permet une identification facile au héros et permet à l'enfant d'accéder implicitement aux significations du conte de fées (Bettelheim, 1976).

À côté du conte de fées, nous trouvons, dans les productions littéraires contemporaines, des ouvrages qui s'adressent d'une manière explicite aux représentations des valeurs éducatives. Ces livres font partie de différentes collections philosophiques de la littérature enfantine et qui sont apparus surtout durant les quinze dernières années. Par une démarche de questionnement, ces collections ont pour but un travail sur le sens des réflexions existentielles, c'est-à-dire sur l'histoire personnelle, sur les connaissances du monde et sur les réflexions culturelles, indispensables à la formation du jugement et du sens critique (UNESCO, 2007).

Le choix d'objets s'opère selon la procédure d'échantillonnage stratifié. L'échantillon retenu, la strate, se définit par des caractéristiques similaires. Nous retenons deux strates¹ : la première liée à l'implicite du rapport au savoir, la seconde à la demande explicite du questionnement. Une strate se définit dans la morale implicite du conte de fées présentant les valeurs d'une manière simplifiée. L'autre strate se caractérise par le questionnement explicite des valeurs dans les collections philosophiques de la littérature enfantine. Après avoir examiné un total de 54 albums², nous avons retenu 5 albums pour enfants questionnant la valeur du vrai (voir illustration, ci-dessous).

¹ Nous retenons ces deux strates sans exclure que d'autres seraient possibles.

² Le travail exposé ici provient d'une étude plus large dans laquelle plusieurs valeurs éducatives ont été analysées et interrogées.



Illustration : Les albums des collections philosophiques³

Le tableau 1 ci-après présente les cinq albums sélectionnés et analysés par rapport à la valeur du vrai. En colonnes sont présentés les albums en fonction de l'éditeur et de la collection. L'ordre horizontal présente les ouvrages en fonction de l'âge conseillé par l'éditeur et en fonction de la présence de la valeur du vrai.

Éditeur	Autrement jeunesse <i>Les petits albums de philosophie</i> (N=2)	Milan jeunesse (N=40)		Nathan jeunesse (N=13)	
		<i>Les goûters philo</i> (N=34)	<i>Phil'ART</i> (N=6)	<i>Philozenfants</i> (N=9)	<i>Philozidées</i> (N=4)
Âge conseillé selon l'éditeur	à partir de 8 ans	à partir de 7-8 ans/ à partir de 10 ans	à partir de 10 ans	de 7 à 11 ans	de 7 à 11 ans
Valeur du vrai	1	3	0	1	0

Tableau : Répertoire des albums philosophiques examinés⁴

Le tableau 1 montre que l'éditeur Autrement propose deux albums pour des enfants à partir de 8 ans, dont un album peut être associé à la valeur du vrai. Les éditeurs Milan et Nathan proposent chacun deux collections philosophiques. Pour l'analyse de la valeur du vrai, trois livres sont retenus de la collection « Les goûters philo » de Milan et un album de la collection « Philozenfants » de Nathan.

5. Méthode

Pour l'analyse des albums illustrés, nous suivons la méthode d'analyse de contenu structurale. L'analyse de contenu représente un ensemble de techniques utilisées en sciences humaines pour analyser des communications (Bardin, 2007). L'analyse structurale est une méthode d'analyse de contenu qui vise à mettre en évidence des représentations, c'est-à-dire les manières de penser définissant un discours. Dans cette analyse, nous repérons les associations, voire les oppositions qui déterminent la structure du récit et qui définissent les thèmes du discours, ce qui amène à la découverte et la compréhension du récit (Piret, Nizet & Bourgeois, 1996).

Dans l'analyse des albums illustrés, le rapport entre le texte et l'image renseigne également sur la manière dont le message est transmis. Van der Linden (2006) définit quatre types de mises en pages pour qualifier le rapport texte/image : la dissociation par l'alternance de la page de texte et

³ Les cinq albums pour enfants abordant la valeur du vrai sont :

- Brennifier, O. & de Moüy, I. (2008). *La vérité selon Ninon*. Paris : Editions Autrement.
- Brennifier, O. & Lemaître, P. (2004). *Savoir, c'est quoi?* Paris : Nathan.
- Labbé, B. & Dupont-Beurier, P.-F. (2010). *Croire et savoir*. Toulouse : Editions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2006). *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*. Toulouse : Editions Milan.
- Labbé, B. & Puech, M. (2008). *Pour de vrai et pour de faux*. Toulouse : Editions Milan.

⁴ L'analyse s'est réalisée en 2010. Entretemps, certaines collections ont été élargies.

la page d'image ; le compartimentage par la dimension de l'espace de la page en plusieurs images cadrées ; l'association par l'alliance des énoncés verbaux et visuels sur l'espace de la (double) page ; la conjonction par l'entrecroisement conjointe des énoncés verbaux et visuels sur l'espace. Van der Linden (2006) déduit ainsi trois rapports texte/image, à savoir le rapport de redondance, le rapport de collaboration et le rapport de disjonction.

6. Résultats

Le conte de fées présente l'idéologie du bon et du vrai, en opposition au mauvais et au faux. Il s'agit d'un récit idéologique qui expose son raisonnement à l'exemple du héros, ce qui est typique pour un récit de conte (Reboul, 1980). Le conte de fées ne prend pas appui sur le questionnement pour transmettre son message idéologique. Par l'intermédiaire du héros, le conte de fées expose un modèle comportemental des valeurs et des attitudes valorisées. Selon Bettelheim (1976), les contes de fées donnent accès à la culture et donc aux valeurs de la société. Ils montrent un comportement conforme à la morale et suscitent l'identification chez l'enfant.

Dans les collections philosophiques, la valeur du vrai est abordée de manière complexe. Différentes facettes sont présentées. De plus, la mise en opposition montre qu'il ne s'agit pas forcément d'une notion valorisée et opposée à sa notion dévalorisée.

Pour définir la valeur du vrai dans les collections philosophiques, trois mises en opposition peuvent être retenues, à savoir la vérité versus le mensonge, le savoir s'opposant à la méconnaissance et le savoir dit « scientifique » se distinguant du savoir dit « commun ». La figure 1 ci-dessous constitue la synthèse des analyses de contenu structurales des livres abordant la valeur du vrai.

La valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition de la vérité et du mensonge. Le vrai en tant qu'honnêteté vise à créer un climat d'authenticité dans lequel les différents acteurs peuvent se sentir à l'aise et construire de la confiance. A l'opposé, le mensonge déséquilibre ce climat. Dans l'album « *La vérité selon Ninon* » (2008), le récit raconte l'histoire d'un enfant qui casse un objet d'un proche, mais essaye d'éviter d'en parler avec lui. Le lecteur découvre que la vérité permet de construire de la confiance tout en exigeant un effort. En outre, la vérité peut être masquée par le mensonge en fonction de la désirabilité sociale. Pour être reconnu aux yeux des autres, on peut éviter de heurter la sensibilité d'un proche (« *Pour de vrai et pour de faux* », 2008). La valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition du savoir et de la méconnaissance. Dans le livre illustré « *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas* » (2006), l'intention de poursuivre le vrai est une valeur importante même si la vérité constitue un savoir difficile à maîtriser. Par exemple, un élève copie les réponses de son ami lors d'une interrogation en classe. La discussion entre l'enseignante et l'élève fait apparaître que ce comportement est un mensonge et que le tricheur reste incompetent sans l'aide de son ami.

Enfin, la valeur du vrai peut être définie par la relation d'opposition à l'intérieur du savoir, en distinguant le savoir scientifique et le savoir commun (« *Savoir, c'est quoi?* », 2004). Le savoir scientifique est exposé comme une connaissance prouvée qui suscite le doute par le questionnement et l'esprit critique. Par contre, le savoir commun se caractérise comme une croyance qui donne des repères pour comprendre la vie sociale (« *Croire et savoir* », 2010).

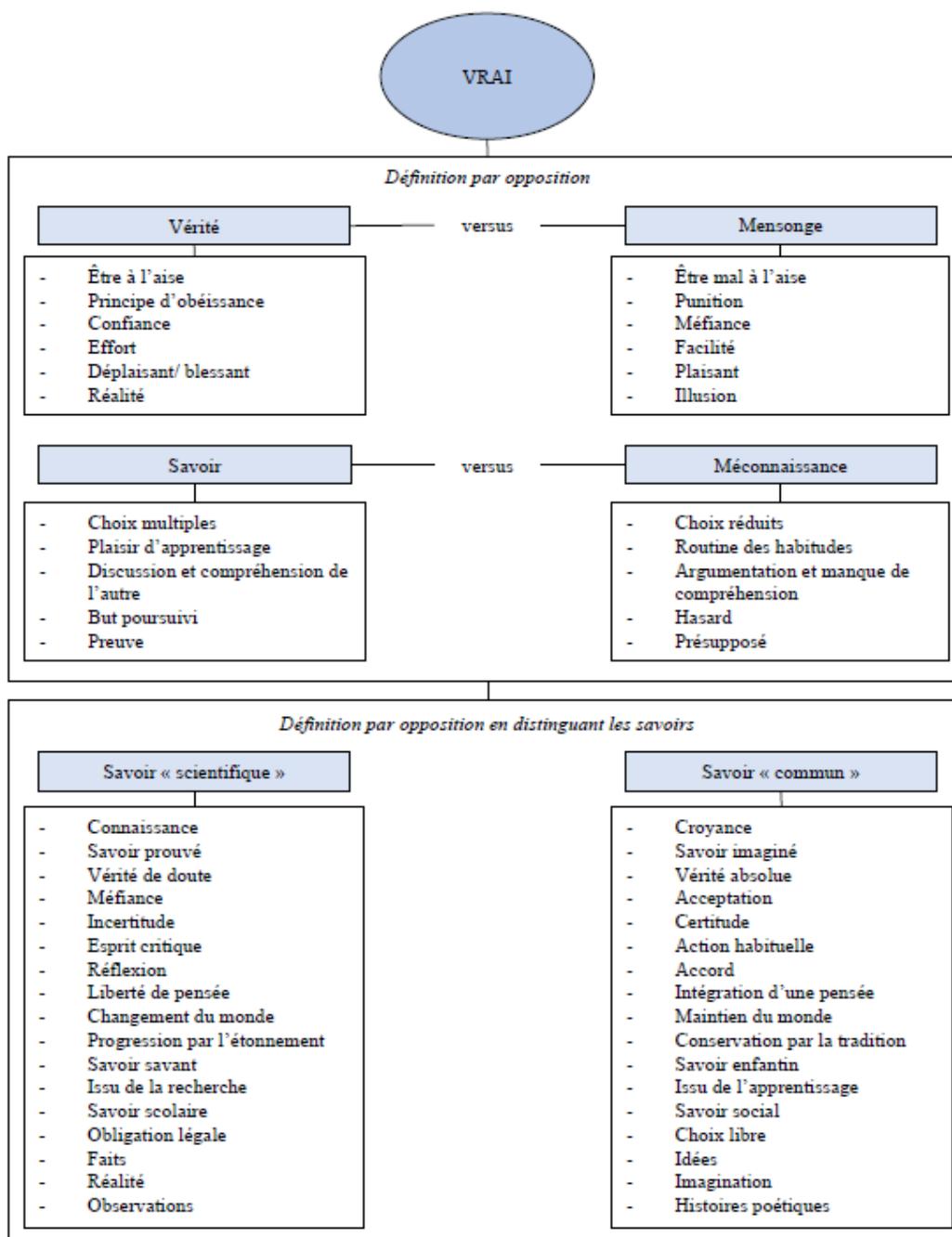


Figure : Analyse structurale des albums philosophiques abordant la valeur du vrai

Quant au rapport entre le texte et l'image, nous retrouvons toutes les formes de mise en page. Au niveau du langage employé dans les ouvrages, les fonctions du discours idéologique sont présentes sans être rigides (cf. Reboul, 1980). Le récit est contestable et ne donne pas de réponses toutes faites. Le discours proposé admet des solutions différentes à des problématiques communes. La problématique est évaluée tout en mettant l'accent sur le contexte de la réponse à la question. Toutes les collections philosophiques respectent l'idée de Deleuze par la détermination progressive du problème. La passion du questionnement de Meyer est omniprésente, mais se retrouve surtout au niveau de la décontextualisation du discours idéologique par le « savoir

questionner » (cf. Fabre, 2009). Nous observons que les collections philosophiques proposent une réflexion critique dans la transmission de la valeur à l'enfant. Le jeune lecteur est amené à se questionner sur la valeur, le bon comportement et le sens de l'humanisme. Il construit ainsi de manière active et réflexive un rapport au savoir proposé par le support éducatif de l'album pour enfants.

7. Discussion

La présente discussion porte d'une part sur la transmission de valeurs dans la littérature enfantine et sur le rapport au savoir à construire auprès de l'enfant. D'autre part, la discussion apporte des réflexions sur le support éducatif et sur le rôle de l'école dans l'accrochage scolaire de l'enfant.

7.1 Rapport au savoir et valeurs de l'éducation

En parlant de valeur et de citoyenneté, Reynaud (2008) précise que la citoyenneté était morale et normative au siècle précédent. Aujourd'hui, elle est critique. Reynaud (2008) définit la citoyenneté comme la capacité à faire des choix conscients entre les alternatives de maintien et de transmission du patrimoine culturel. La citoyenneté se caractérise par une autonomie et une maturité culturelle dans le choix des valeurs. Elle devrait permettre l'interprétation des connaissances véhiculant une valeur souvent implicite. Reynaud (2008) propose donc d'explicitier les jugements de valeurs implicites et de reconnaître les valeurs explicitement, y compris sous leurs aspects contradictoires. Par rapport à notre étude, nous constatons que la valeur est investiguée différemment : le conte de fées propose un modèle vertueux et comportemental implicite, alors que les collections philosophiques font explicitement appel au questionnement et à la réflexion. Nous retrouvons donc des exigences sociales différentes. Pour Abdallah-Preteille (2011), il ne suffit pas d'apprendre aux enfants un comportement moral et social adéquat. A l'heure actuelle, il s'agit d'ouvrir les conceptions par une aptitude critique afin d'élaborer une manière d'agir adéquate face aux nouvelles exigences interculturelles de la société. Faut-il donc davantage questionner le monde face à l'enfant afin qu'il développe son jugement moral? L'enfant, n'a-t-il pas besoin de repères déterminés ou de modèles d'imitation pour développer son aptitude critique? Quelle est la place des supports éducatifs dans le développement du rapport au savoir de l'enfant?

Dans son étude sur la littérature de jeunesse comme outil d'éducation au jugement pour les enfants, Pagoni-Andréani (2003) a examiné le jugement moral à travers l'analyse de situations de conflit par rapport à la norme sociale. Son étude montre l'impact du besoin affectif qui donne l'énergie pour s'opposer à la norme égocentrique, à la norme sociale ou aux rapports de force. En plus, les albums analysés se réfèrent plutôt à l'émotion des personnages qu'à l'illustration permettant d'étayer la raison du discours idéologique. Pour finir, l'auteure se demande si l'album est à la fois le fruit et l'outil d'une évolution de la conception morale.

Notre étude montre que les livres philosophiques proposent un modèle pédagogique qui favorise l'initiative de l'enfant, son esprit critique, mais aussi l'acceptation de plusieurs manières d'apprendre le vrai. Le modèle moral implicite du conte de fées présente des représentations normatives et valorisées de l'homme dans la société. À ce sujet, nous reprenons la question de Pagoni-Andréani (2003), à savoir, dans quelle mesure l'album pour enfants serait à la fois produit et outil d'une évolution de la conception morale et intellectuelle. Quatre questions sous-tendent cette réflexion : les livres philosophiques, parus plus récemment, sont-ils le fruit d'une telle évolution intellectuelle? L'enfant, consomme-t-il ou utilise-t-il ce produit pour son développement? L'album est-il censé être utilisé en tant qu'outil pour transmettre la conception morale du monde social? Quel rôle joue l'éducateur, que ce soit le parent, l'enseignant ou toute autre personne, se servant de l'album pour enfants dans la construction du rapport au savoir?

7.2 Support éducatif et accrochage scolaire

L'album illustré considère l'enfant comme une personne entière et non comme un être passager vers l'âge adulte (Fuhs, 2007). Quant à la culture de l'album, les collections philosophiques ne

sont pas partout disponibles pour l'achat. Selon Fuhs (2007), il ne s'agit pas de conditions avantageuses, ce qui renvoie à une qualité littéraire qui fait preuve de culture et de goût. *Les goûters philo* sont les seuls livres qui s'adressent à un groupe d'enfants et qui sont donc davantage faits pour l'enseignement ou l'animation d'ateliers philosophiques. Les autres collections ne mentionnent pas de contexte ou s'adressent explicitement au parent. Dans la logique sociale, discutée par Fuhs (2007) et s'appuyant sur Bourdieu (1979), les collections philosophiques représentent un goût artistique et intellectuel du livre et le public qui utilise ce support éducatif possède une certaine formation et un certain statut social. Les collections philosophiques ne nous semblent pas être accessibles à la majorité des enfants, dues au caractère particulier du livre qui nécessite un accompagnement de l'enfant pour être exploré. Quel est donc le rôle de l'enseignement scolaire dans l'accès à la culture? Le livre illustré peut-il servir à l'école pour combler la reproduction des trajectoires sociales des enfants? Quel est le profit des pédagogies culturelles et interculturelles dans l'accrochage scolaire?

8. Conclusion

Les albums pour enfants sont porteurs d'une idéologie qui confère une manière de parler, un sens et un pouvoir aux paroles. Le conte de fées comporte les fonctions du discours idéologique et remplit ainsi la fonction pédagogique qui explique, illustre et atteste la raison de l'idéologie (Reboul, 1980). Autrement dit, la valeur est transmise d'une manière « toute faite ». Les collections philosophiques abordent la valeur par le recours au questionnement et à la réflexion. Ce processus rend les fonctions idéologiques plus souples (cf. Reboul, 1980) et demande une appropriation du savoir plus active auprès du jeune lecteur. Le questionnement philosophique permet la transmission de la valeur par la problématisation. Le procédé d'enquête, l'articulation du raisonnement et de l'art, l'élaboration progressive de l'idée significative et l'importance du contexte (cf. Fabre, 2009) permettent de placer la valeur du vrai au cœur du récit. La littérature enfantine offre donc un rapport au savoir varié et constitue ainsi un support éducatif diversifié.

Le conte de fées propose un modèle du bon comportement. Ce modèle est renforcé par la réussite du héros et renvoie aux conceptions pédagogiques du courant comportementaliste, essentiellement centrées sur l'apprentissage par renforcement (Lahaye, Pourtois & Desmet, 2007). En comparaison, les livres philosophiques mettent l'accent sur le questionnement et la réflexion tout en acceptant différents points de vue. Cette transmission renvoie aux conceptions des pédagogies culturelles et interculturelles. Il s'agit d'instaurer des valeurs démocratiques et communes en valorisant le pluralisme (Abdallah-Preteille, 2011).

L'utilisation éducative de l'album pour enfants dépend du parent, de l'enseignant ou de tout autre éducateur. En termes d'accrochage scolaire, le support éducatif du livre enfantin philosophique s'accorde avec des approches pédagogiques culturelles et multiréférentielles proposant plusieurs identifications à l'enfant et acceptant plusieurs vérités pour construire le savoir. Ce cadre d'apprentissage s'avère favorable à la reconnaissance du raisonnement de l'enfant tout en permettant la rencontre diverse et l'appropriation variée de la valeur éducative.

« Es-tu obligé d'aller à l'école pour apprendre?

Oui, parce que la loi m'y oblige.

Cette obligation t'empêche-t-elle d'être libre? La loi peut-elle aussi t'obliger à apprendre? Pour qui est faite cette loi, pour toi ou pour tes parents? Irais-tu à l'école si tu n'y étais pas obligé? Te poser cette question, c'est donc comprendre comment l'école peut t'aider à être libre; ... ne pas apprendre sans chercher à comprendre; ... ne pas tout attendre de l'école, et savoir aussi apprendre d'autres manières; ... avoir conscience qu'on apprend toute sa vie, même après l'âge de l'école. »

(Brenifier, 2004 – *Savoir, c'est quoi?*)

9. Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Editions R. Laffont.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin.
- Fuhs, B. (2007). Brauchen Kinder (noch) die Werte, wie sie im Bilderbuch vermittelt werden? In: J. Thiele (Hrsg.). *Neue Impluse der Bilderbuchforschung* (p. 16-30). Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Lahaye, W., Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- Pagoni-Andréani, M. (2003). La place de la norme dans les albums de jeunesse pour des enfants de 3 à 6 ans. *Le Télémaque*, 23, 99-116.
- Piret, A., Nizet, J. & Bourgeois, E. (1996). *L'analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.
- Prince, N. (2009). *La littérature de jeunesse en question(s)*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Reboul, O. (1980). *Langage et idéologie*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (2005). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Reynaud, C. (2008). A la recherche de dispositifs didactiques favorables au développement de valeurs citoyennes : le 'débat' socio-cognitif. In : D. Favre, A. Hasni & C. Reynaud (dir.). *Les valeurs explicites et implicites dans la formation des enseignants. Etre 'toujours plus' et 'mieux vivre ensemble'* (p. 91-100). Bruxelles : De Boeck.
- Schmitz, U. (1997). *Das Bilderbuch in der Erziehung*. Donauwörth: Auer Verlag.
- UNESCO (2007). *La philosophie. Une école de la liberté* [en ligne]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601F.pdf>
- Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay : L'atelier du poisson soluble.
- Von Franz, M.-L. (1990). *L'interprétation des contes de fées*. Paris : Editions Jacqueline Renard.

La présente contribution constitue une partie du travail de fin d'études, sous la direction de Prof. Willy Lahaye, défendu par Céline Dujardin en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons. Dans l'année académique 2009-2010, le travail de fin d'études a été rédigé sous l'intitulé « L'éducation des valeurs en album pour enfants. Une voie pour transmettre le patrimoine culturel dans la société actuelle ».

10. Annexe : le poster du colloque

2^{ème} colloque international du LASALE sur le décrochage scolaire
 14, 15 et 16 mai 2014 au Luxembourg

Rapport au savoir et support éducatif La valeur du vrai dans la littérature enfantine

Céline DUJARDIN & Willy LAHAYE

Chaque éducation est balisée de valeurs (Rebeul, 2005). La famille élève l'enfant et l'entoure de valeurs d'affection. L'école transmet des valeurs liées au raisonnement et au sens de l'effort. La vie professionnelle apprend un métier. L'échange crée des tensions, provoque des confrontations idéologiques et forme l'identité.

Le concept complexe de l'éducation des valeurs s'exprime à travers la littérature enfantine, créée par des adultes pour transmettre à l'enfant des conceptions jugées importantes (Schmitz, 1997). La littérature enfantine transmet une conception psychosociale à l'enfant, celle-ci s'inscrivant dans un environnement ayant ses valeurs et ses références (Prince, 2009). La littérature enfantine représente ainsi un support de transmission éducative (Schneider, 2005).

QUESTIONS DE RECHERCHE

- Comment la valeur du vrai est-elle définie dans la littérature enfantine?
- Comment le message de valeur est-il transmis dans les albums illustrés?
- Comment la transmission de la valeur du vrai dans le support éducatif peut-elle favoriser le développement de l'enfant et l'accrochage scolaire?

Le vrai est la valeur relative à la vérité qui s'exprime dans la recherche des connaissances. La quête de cette valeur est mise en œuvre par le questionnement sur nos convictions et idéologies qui forgent notre vérité (Pourtos & Desmet, 2002).

MÉTHODOLOGIE

- Échantillonnage stratifié
 - Caractéristiques similaires définissant la strate
 - Critère: questionnement explicite des valeurs de l'éducation
 - Strate = collections philosophiques de la littérature enfantine
 - Valeur du vrai: N=5 (étude totale N=54)
- Méthodes qualitatives
 - Paradigmes descriptif, compréhensif et exploratoire
 - Repérage du parcours narratif
 - Analyse de contenu structurale

Le VRAI dans la littérature enfantine

Questionnement sur...
 le savoir et la connaissance
 la vérité (l'honnêteté)

Réflexions sur...
 le raisonnement éthique
 le plaisir du savoir
 le statut de l'erreur la reconnaissance sociale
 l'« apprendre à apprendre »

RÉSULTATS

1) Définition du **VRAI** par 3 mises en opposition dans la littérature enfantine:

<p style="text-align: center;">Vérité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être à l'aise - Principe d'obéissance - Confiance - Effort - Déplaisant/blessant - Réalité 	versus	<p style="text-align: center;">Mensonge</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être mal à l'aise - Punition - Méfiance - Facilité - Plaisant - Illusion
--	--------	--

<p style="text-align: center;">Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix multiples - Plaisir d'apprentissage - Discussion et compréhension de l'autre - But poursuivi - Preuve 	<p style="text-align: center;">Méconnaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix réduits - Routine des habitudes - Argumentation et manque de compréhension - Hasard - Présupposé
--	---

<p style="text-align: center;">Savoir « scientifique »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Connaissance - Savoir prouvé - Vérité de doute - Méfiance - Incertitude - Esprit critique - Réflexion - Liberté de pensée - Changer le monde - Progression par l'étonnement - Savoir savant - Issu de la recherche - Savoir scolaire - Obligation légale - Faits - Réalité - Observations 	<p style="text-align: center;">Savoir « commun »</p> <ul style="list-style-type: none"> - Croyance - Savoir imaginé - Vérité absolue - Acceptation - Certitude - Action habituelle - Accord - Intégration d'une pensée - Maintenir le monde - Conservation par la tradition - Savoir enfantin - Issu de l'apprentissage - Savoir social - Choix libre - Idées - Imagination - Histoires poétiques
---	---

2) Transmission du message:

- Questionnement direct et explicite
- Plusieurs manières de réfléchir (problématiser)
- Outil de pensée et d'action
- Appropriation active des valeurs
- Centralisation sur le jeune lecteur
- Principes postmodernes de réflexivité

DISCUSSION

Rapport au savoir, support éducatif et accrochage scolaire

- Logique sociale du jugement de goût (Bourdieu, 1979) – accès moins aisé, privilège de milieu favorisé
 → *Rôle de l'école, de l'enseignement?*
- Acceptation de plusieurs vérités (Herpin, 1997) pour construire le savoir
 → *Multiple accès au savoir par la diversité des supports éducatifs?*
- Société hétérogène nécessitant de pédagogies dynamiques, communicationnelles, interculturelles (Abadiah-Pretelle, 2005)
 → *Registre de la relation entre l'enfant et l'adulte-accompagnateur, de la philosophie de l'éducation, de la pédagogie d'enseignement...?*

CONCLUSION

La littérature enfantine offre un rapport au savoir multiréférentiel et constitue ainsi un support éducatif diversifié. L'utilisation éducative de l'album pour enfants dépend du parent, de l'enseignant ou de tout autre éducateur.

Dans le contexte scolaire, le livre de jeunesse peut être un outil pour transmettre les valeurs de l'éducation. Notamment, les approches pédagogiques culturelles permettent de donner accès à la culture et aux logiques sociales. Ceci se réalise dans un esprit postmoderne d'acceptation de plusieurs manières d'agir et de penser en adéquation avec les valeurs attendues. Une approche de pédagogie culturelle offre un contexte large d'identification et de reconnaissance, et donc également favorable à l'accrochage scolaire.

Note d'information

Le poster présente une partie du travail de fin d'études, sous la direction de Prof. Willy Lahaye, défendu par Céline Dujardin en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'éducation à l'Université de Mons. Dans l'année académique 2009-2010, le travail de fin d'études a été réalisé sous l'intitulé « L'éducation des valeurs en album pour enfants. Une voie pour transmettre le patrimoine culturel dans la société actuelle ».

<p style="text-align: center;">Céline Dujardin</p> <p>celine.dujardin@um.lj Université de Luxembourg Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de l'Éducation Unité de Recherche INSIDE Route de Diekirch (B.P. 2) L-7201 Wallferdange</p>	<p style="text-align: center;">Willy Lahaye</p> <p>willy.lahaye@umons.ac.be Université de Mons Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation Service des Sciences de la Famille Place du Parc 13 B-7000 Mons</p>
--	---