

DEBATTRE A PARTIR DES MYTHES :
UN LABORATOIRE DE DIALOGUE POUR CULTIVER LA FRATERNITE

Béatrice Bérenger

« La fraternité, ça s'apprend »¹

Au cœur du vivre ensemble de nos établissements scolaires, la valeur de la fraternité appelle à une rencontre, un élan vers l'autre. Or, dans notre société pluriculturelle et pluri religieuse, la circulation des idées (voire des idéologies) et des opinions est foisonnante, de plus en plus rapide, et il est souvent bien difficile de prendre du recul sur ce qu'on voit, croit, pense ou même « on a entendu dire » sur l'autre. Les préjugés, les a-priori peuvent alors déformer notre vision de l'autre et influencer sur notre manière de le rencontrer. Comment donc vivre une fraternité ouverte en nous extrayant des croyances sur nous-mêmes et les autres ?

Le contact et la rencontre avec l'autre engage chacun dans la relation, le dialogue naît et les risques surviennent : que faire alors des désaccords, des différences de points de vue ? Cherche-t-on à convaincre avant tout ou écoute-t-on vraiment pour entrer dans une compréhension mutuelle ? Comment bâtir un dialogue constructif, malgré les différences et les opinions divergentes ?

Par conséquent, mettre en pratique la fraternité n'est pas qu'une simple manière de vivre ensemble, que les enfants apprendraient sans même s'en apercevoir. Il est important d'engager les élèves dans cette réflexion de manière explicite.

Pour cela, prendre le temps de réfléchir sur soi-même, les autres et le monde et expérimenter le dialogue me semblent constituer deux leviers fondamentaux pour construire une fraternité en actes et en comprendre les enjeux.

La pratique du débat philo me semblait répondre à ce double objectif et j'ai expérimenté cette année une démarche d'ateliers philo avec des élèves de CM1- CM2. Ce travail de recherche a donc pour but de montrer comment le débat philo, tout en favorisant l'élaboration d'une pensée réflexive chez les élèves, peut constituer un « laboratoire de dialogue » pour cultiver la fraternité.

Pour cela, je rappellerai dans une première partie les enjeux de la fraternité : valeur républicaine, humaniste et de quelle manière elle nous sollicite dans cette mise au contact de l'autre. Puis, je montrerai comment la construction de la pensée et l'apprentissage du dialogue sont au cœur des programmes d'enseignement et du projet de l'enseignement catholique.

¹ Abdennour BIDAR, *Plaidoyer pour la fraternité*, Albin Michel, 2015, pg 72

J'exposerai ensuite comment le débat philo peut répondre à l'exigence d'un apprentissage explicite du dialogue et de la fraternité.

Je présenterai enfin mon expérimentation : j'expliquerai tout d'abord en quoi l'apport de la mythologie grecque peut être source de questionnements existentiels pour les élèves et pourquoi j'ai choisi de m'en servir.

Ainsi, à partir du récit de ma pratique, de l'analyse du contenu de ces discussions à visée philosophique et d'exemples concrets, je dégagerai en quoi et comment les élèves ont évolué dans leur pratique d'un raisonnement sur eux-mêmes, les autres et le monde. Je mettrai également en relief comment leur capacité à dialoguer et à réfléchir collectivement témoigne d'une expérience explicite de la fraternité.

1- Le défi de la fraternité

1-1- La vocation de la fraternité républicaine

En France, l'idéal de la fraternité est entré dans les textes officiels dès la fin de la Révolution française. Il visait d'abord un premier objectif : que tous les citoyens se considèrent en frères et entretiennent donc des relations d'entraide et s'est ensuite étendu à l'assistance fraternelle que l'Etat devait à ses citoyens. La fraternité s'est ensuite inscrite dans la constitution de 1848 comme principe de la République, au même titre que la liberté et l'égalité puis elle a été élevée au rang de devise dans la Constitution de 1946, réaffirmée en 1958 :

« Art. 2 : La devise de la République est « Liberté, Égalité, Fraternité »²

Pour Henri Bergson, « La démocratie proclame la liberté, réclame l'égalité, et réconcilie ces deux sœurs ennemies en leur rappelant qu'elles sont sœurs, en mettant au-dessus de tout la fraternité. »³

Valeur républicaine ou valeur humaniste, la fraternité est un mot qui induit chez chacun un devoir vis à vis des autres, condition nécessaire pour que la liberté et l'égalité soit pleinement réalisées. Dans cet idéal théorique, le citoyen est attentif à lui même et aux autres, le devoir de fraternité étant en quelque sorte le garant des droits inviolables de chacun.

Dans son livre *Plaidoyer pour la fraternité*, Abdennour Bidar lui fait écho :

« La fraternité est restée pendant trop longtemps la grande oubliée de notre devise républicaine. Or, elle en est le cœur secret : sans elle, la liberté et l'égalité sont un idéal vide, parce que si je ne perçois pas l'autre comme mon frère, que m'importe en réalité son droit à la liberté, et en quel sens abstrait serait-il mon égal ? (...) elle seule peut empêcher efficacement la liberté de basculer dans l'individualisme. Elle

²Constitution du 4 octobre 1958, texte intégral en vigueur à jour de la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008

³Henri BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, 1932

seule peut empêcher efficacement l'égalité de basculer dans l'affrontement entre ceux qui estiment avoir les mêmes droits. Si l'on ne veut pas que s'installe la guerre des libertés et le conflit des égaux, il faut nécessairement qu'ils aient appris *d'abord* à se considérer comme frères »⁴

1-2- Le revers de la fraternité

La fraternité est un sentiment, une valeur qui interroge le sentiment d'appartenance : à la famille, à une groupe de pair, à une communauté culturelle ou religieuse, à une nation, à l'humanité toute entière. Ce sentiment de fraternité est multiple et peut se montrer plus ou moins ouvert suivant qu'il englobe tous les hommes (dimension éthique ou morale) ou qu'il concerne de plus petits groupes (dimension communautaire) : collectifs, groupes qui partagent des principes, des idéaux, une religion, une position sociale...⁵

Paradoxalement, ce Nous créé par le sentiment d'appartenance à une fraternité restreinte peut parfois entraîner une logique d'exclusion : le Nous se soude alors au détriment du Eux (différent, autre) envers lequel défiance, a-priori, préjugés peuvent apparaître et justifier ainsi un éloignement volontaire voire un affrontement obligatoire.

Or, comme le dit Abdennour Bidar, « la fraternité doit être universelle sinon elle est enfermante »⁶, il faut savoir reconnaître à l'autre, quel qu'il soit, une valeur qui peut m'apporter malgré nos différences où même grâce à elles.

La fraternité nous met donc au contact de l'autre, d'un autre et nous engage dans la manière de le considérer, de dialoguer.

1-3 Les conditions de la fraternité – une approche philosophique

Lors de la session d'enseignement 2018 de l'ISTR sur la fraternité⁷, Abdennour Bidar et Xavier Manzano ont tous les deux rappelé la proximité existentielle qu'il y a de fait entre chaque sujet. En effet, dès sa naissance, l'être humain est fragile. Cette fragilité existentielle est au départ prise en charge par la protection de la famille avec laquelle chaque individu tisse de fait des liens de fraternité. En grandissant, l'être humain, confronté à des relations interpersonnelles plus larges et variées, doit reconnaître et transformer cette fragilité en vulnérabilité assumée qui reconnaît et accepte qu'elle a besoin de l'autre.

⁴ Abdennour BIDAR, op. cit. pg 69

⁵ Christian BUDEX, Stéphanie MIRAUT, CAAEE, Académie de Versailles, *Fiche 18 la fraternité*, Centre International PhiloJeunes, en ligne

⁶ Session sur l'enseignement des faits religieux organisée par l'ISTR « *Eduquer à la fraternité* » 21 mars 2018

⁷Ibid

Par conséquent, pour faire sa place à la fraternité, il faut reconnaître que chaque être humain (dont soi-même) est irremplaçable, qu'il a une valeur irréductible et singulière (valeur d'égalité) pour pouvoir ensuite prendre le risque de s'ouvrir à l'autre (valeur de la Liberté) et enfin développer la fraternité (chez l'Autre il y a aussi cette valeur unique dont j'ai besoin).

Leur faisant écho, Marie-Laure Durand l'a aussi exprimé lors de son intervention : « La fraternité consiste à prendre sa place et à garantir à l'autre qu'il pourra prendre la sienne de façon inconditionnée. »⁸

La fraternité nécessite donc de se connaître et de connaître l'autre, mettant en jeu d'une part une pensée réflexive sur soi-même et d'autre part un élan vers l'autre : solidarité, empathie, tolérance qui, il me semble, peuvent advenir par le dialogue.

2- Le levier de la pensée et du dialogue

2-1 - La pensée et le dialogue dans les programmes d'enseignements

Il est du rôle de l'école de dispenser aux élèves une éducation aux valeurs qu'elles soient morales ou civiques.

Pour exemple, le programme d'enseignement civique et moral datant de septembre 2018 met l'accent dans son préambule sur trois finalités, dont il explicite très clairement les enjeux.

« 1) Respecter autrui

La morale enseignée à l'école est une morale civique en lien étroit avec les principes et les valeurs de la citoyenneté républicaine et démocratique. L'adjectif «moral » de l'enseignement moral et civique renvoie au projet d'une appropriation par l'élève de principes garantissant le respect d'autrui. Cette morale repose sur la conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine, qu'il s'agisse de soi ou des autres, et nécessite l'existence d'un cadre définissant les droits et devoirs de chacun. Respecter autrui, c'est respecter sa liberté, le considérer comme égal à soi en dignité, développer avec lui des relations de fraternité. C'est aussi respecter ses convictions philosophiques et religieuses, ce que permet la laïcité.

2)Acquérir et partager les valeurs de la République

[...] Les quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations. L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et constituent un bien commun s'actualisant au fil des débats dont se nourrit la République

⁸Ibid

3) Construire une culture civique

[...] Elle trouve son expression dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, selon lequel l'École « permet à l'élève d'acquérir la capacité à juger par lui-même, en même temps que le sentiment d'appartenance à la société. Ce faisant, elle permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen »⁹

L'éducation aux valeurs de la république - dont la fraternité - le respect d'autrui, le développement de relations de fraternité, la solidarité, le refus des discriminations, l'éthique de la discussion, la capacité à juger par soi-même font donc partie intégrante de ce que les enseignants doivent apprendre aux élèves. Transmettre aux élèves ces valeurs civiques, ces compétences de discernement moral et d'engagement est donc un enjeu fondamental.

2-2 Le dialogue au cœur du projet de l'Enseignement catholique

Face aux défis soulevés par une pluralité culturelle et religieuse grandissante dans la société et par conséquent dans les établissements scolaires, le Secrétariat général de l'enseignement catholique a édité le livret « Eduquer au dialogue interculturel et interreligieux ». Il rappelle que « selon l'anthropologie chrétienne, l'homme est un être de relations. Cette ouverture à l'autre, faite de risques et de chance, fait néanmoins partie d'une vocation humaine comme appel à la fraternité entre les hommes et les peuples »¹⁰

Ainsi « L'enseignement catholique souhaite intégrer et développer dans son projet éducatif toutes les harmoniques du dialogue interculturel et interreligieux, - mais aussi du dialogue entre les générations et entre les différents acteurs du monde scolaire - de façon à œuvrer pour une coexistence constructive entre les personnes et les peuples, non pas malgré les différences, mais bien grâce à elles, dans le but de contribuer à édifier une « civilisation de l'amour » faisant grandir entre les peuples la fraternité et la paix. »¹¹

Si l'on ne veut pas rester au stade du vœu pieux, cette ouverture à l'autre doit se vivre en actes, que ce soit dans les équipes éducatives ou sein des groupes d'élèves qui leur sont confiés. Car vivre ensemble ne s'improvise pas et vivre en frères encore moins. L'apprentissage explicite et l'expérience du dialogue apparaissent comme fondamentaux dans cette perspective.

⁹Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, et de la recherche, *BO n°30 du 26-7-2018*, en ligne

¹⁰SGEC *Eduquer au dialogue : l'interculturel et l'interreligieux en Ecole catholique Livret 1 - Fondements*, septembre 2017 p 27

¹¹Ibid, *l'interculturel et l'interreligieux en Ecole catholique*, : *Eduquer au dialogue pour une civilisation de l'Amour*, pg 5

Afin de poser les bases d'un dialogue constructif et bienveillant, sont rappelées quelques « règles de déontologie du dialogue » inspirées par Dennis Gira dans son livre *Le dialogue à la portée de tous (... ou presque)*. Même si ce livre concerne principalement le dialogue interreligieux et interculturel, ces règles peuvent nous éclairer dans la pratique d'un dialogue ouvert et respectueux, que ce soit avec les élèves ou avec nos collègues.

En voici quelques-unes, élargies à tout type de dialogue :

- Renoncer au désir de conformer l'autre à soi
- Commencer par connaître l'autre
- Adopter le principe que la différence peut être facteur d'enrichissement
- Ne pas chercher chez l'autre ce qui est important pour soi
- Faire sien l'a-priori qu'il y a de la vérité chez l'Autre
- Aimer la personne de l'autre malgré ce qu'on ne partage pas
- Baser le dialogue sur la Vérité¹²

3- Le débat philo, un laboratoire de dialogue pour cultiver la fraternité ?

La pratique de la discussion à visée philosophique a fait son entrée dans les programmes d'enseignement depuis septembre 2015, dans le domaine de l'enseignement civique et moral. Elle fait partie de la catégorie des débats réglés.

« Elle a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action . De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi même, de partager des questions existentielles dans le temps et dans l'espace pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres. »¹³

Le débat philo répond donc aux multiples objectifs fixés par les programmes.

En effet, « La culture civique portée par l'enseignement moral et civique articule quatre domaines : la sensibilité, la règle et le droit, le jugement, l'engagement.

- La culture de la sensibilité permet d'identifier et d'exprimer ce que l'on ressent, comme de comprendre ce que ressentent les autres. Elle permet de se mettre à la place de l'autre.
- La culture de la règle et du droit unit le respect des règles de la vie commune et la compréhension du sens de ces règles. Elle conduit progressivement à une culture juridique et suppose la connaissance de la loi.

¹²Ibid., p 27

¹³Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, et de la recherche, site Eduscol, septembre 2015, en ligne

- La culture du jugement est une culture du discernement. Sur le plan éthique, le jugement s'exerce à partir d'une compréhension des enjeux et des éventuels conflits de valeurs ; sur le plan intellectuel, il s'agit de développer l'esprit critique des élèves, et en particulier de leur apprendre à s'informer de manière éclairée.»¹⁴

La pratique du débat philo à destination des enfants a émergé, depuis les années 70 aux États Unis, suite aux travaux de Matthew Lipman pour essaimer ensuite au Québec avec Michel Sasseville.

En France, depuis une vingtaine d'années, des philosophes, enseignants, chercheurs ont développé des projets de philosophie à destination des enfants et plus récemment la création d'associations (telle SEVE – Savoir Etre et Vivre Ensemble - créée par Frédéric Lenoir, philosophe) a contribué au développement et à la mutualisation de ces pratiques. Fort de son expérience, il l'affirme : « le débat philo est un support de développement de la créativité des enfants, de leur intelligence émotionnelle, de leur esprit critique et de leur responsabilité citoyenne. »¹⁵

Parallèlement, L'UNESCO a créé en novembre 2016 en France une chaire « Pratique de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale » coordonnée par Mme Edwige Chirouter. Son but est de promouvoir la pratique de la philosophie avec les enfants « moteur essentiel pour développer l'esprit critique, les compétences démocratiques, l'empathie, l'ouverture et le dialogue interculturel. » et de mettre en lien les différentes recherches et expérimentations allant en ce sens de par le monde.

Dans une conférence à Montréal, Mme Chirouter expose les enjeux d'une pratique philosophique à destination des enfants dans laquelle l'école serait pleinement impliquée : « Pour permettre que l'école soit véritablement un lieu de formation de citoyens éclairés, elle ne doit pas seulement développer leur intelligence du sujet (par la culture et par la rationalité, par les savoirs) mais elle doit surtout éveiller leur pensée, c'est à dire l'esprit critique, le doute, la complexité en lien profond avec l'empathie, l'écoute, l'acceptation des désaccords et de sa propre vulnérabilité. »¹⁶

Dans cette même conférence, elle démontre l'intérêt de ces discussions dans nos sociétés contemporaines. Dans un monde où l'hyper modernité presse le temps, agrège les informations, empêche souvent de prendre du recul sur ce qu'on voit, ce qu'on entend, le débat philo peut également être un moyen de mettre les choses en pause pour prendre le temps de réfléchir, de penser, d'élaborer, et d'instituer ce qu'Hanna Arendt appelait des « oasis de pensée. »

¹⁴Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche.op. cit. En ligne

¹⁵Frédéric LENOIR, *Philosopher et méditer avec les enfants*, Albin Michel, 2016, pg 19

¹⁶Edwige CHIROUTER, *Fondements et enjeux politiques des pratiques philosophiques* – Colloque international de l'Université de Québec à Montréal du 6 juin 2018 – En ligne

La discussion à visée philosophique me paraît donc être un moyen privilégié de cultiver la fraternité par le dialogue :

➤ Partager des questions communes

La nature même de la philosophie est un questionnement et une pensée sur le monde, l'homme et sa place dans l'univers. Cette discipline se place donc au cœur de ce qui est commun à chacun : chaque question posée (qu'est-ce que le bonheur ? l'amitié ?) fait prendre conscience aux élèves qu'un questionnement individuel est aussi collectif et que l'autre n'est pas si différent dès lors qu'il partage ces questions existentielles, ces inquiétudes fondamentales dans une quête commune de sens.¹⁷

➤ Mieux se connaître :

Si la fraternité ne peut advenir que lorsqu'on connaît sa propre place et sa vulnérabilité, les questions philosophiques et l'implication de chacun dans la discussion permettent de mieux se connaître soi-même. Quand un élève fournit un effort pour expliciter sa pensée, cherche des arguments, c'est aussi à lui-même qu'il explique mieux ce qu'il croit, ou pense. La parole qui advient grâce aux autres et à leurs questions lui permet d'affiner sa réflexion, d'affirmer un point de vue ou de le moduler.

➤ Connaître l'autre

Au travers de l'élaboration du raisonnement, chacun se livre dans sa singularité, dit à l'autre qui il est, comment il perçoit le monde de sa place. Par la parole et le dialogue, se construit une connaissance de l'autre. Par la régularité des débats, se crée une connaissance, un respect mutuel qui donne à chacun sa place.

➤ Construire et expérimenter le dialogue

Les règles de la discussion à visée philosophique sont les garanties du dialogue, qui est relation, ouverture à l'autre. Dans ce cadre sécurisé et sécurisant, les élèves apprennent à formuler leur pensée au plus juste, à écouter, à s'appuyer sur l'autre (qu'il soit d'accord ou pas) pour affiner leur pensée afin de faire avancer le raisonnement.

➤ Prévenir la violence

La fraternité n'exclut pas les conflits, inhérents à toute société, à tout groupe. A l'école, les enfants y sont confrontés et notre rôle est de leur apprendre à les reconnaître et les gérer sans recourir à la violence et à se décaler par rapport à des réactions pulsionnelles ou agressives.

¹⁷ C'est l'un des objectifs des grands forums créés par Abdennour Bidar et Rodrigue Coutouly « questions de vie, questions de sens » organisés dans la région en avril 2018 à destination des lycéens

Michel Tozzi explicite très clairement le rôle que peut tenir la discussion à visée philosophique et démocratique dans la prévention de la violence.

« La réflexion sursoit à la violence, elle suspend le passage à l'acte (réaction affective spontanée à une situation perçue comme agressive), décolle de l'instant, rétablit le contact avec soi, enclenche un langage intérieur qui régule les affects, fait prendre de la distance et accroît la compréhension de soi, des autres et du monde. La réflexion collective sous forme de discussion construit un vivre ensemble où la médiation du langage (qui fait appel aux sens à distance, contrairement au toucher qui implique le contact) déplace le curseur de l'échange par l'action et les corps vers les idées et le verbe. Elle passe du conflit socio-affectif entre personnes à un autre registre, socio-cognitif, changeant le niveau et la forme de la confrontation. »¹⁸

Ainsi, le passage par la réflexion et la parole crée dans le groupe un autre mode de fonctionnement face au désaccord, au conflit, possible grâce au cadre posé et tenu de la discussion à visée philosophique.

Anne- Marie Duclos, enseignante, formatrice et chercheuse en psychopédagogie à Montréal, a démontré par quels biais les programmes de philosophie pour enfants pouvaient aider à prévenir la violence.¹⁹

♥ Par la déconstruction des préjugés et des croyances

Par ailleurs, la nature même de la philosophie permet de déconstruire des préjugés, des croyances sur nous-mêmes et les autres en les passant au crible d'une réflexion argumentée et objective. Développer une pensée critique face à ces croyances qui nous enferment et enferment l'autre à une place qui n'est pas forcément adéquate permet de mieux aborder et composer avec les différences et diminuer des moqueries ou insultes a priori.

♥ Par le développement de l'Empathie :

La discussion à visée philosophique semble un bon moyen de favoriser chez les élèves une forme de pensée empathique. La capacité de s'identifier à autrui dans ce qu'il ressent et dans sa capacité de voir le monde permet de prévenir une situation de violence en cas de conflit et de diminuer l'agressivité.

Il est évidemment plus facile de se montrer empathique avec quelqu'un qui nous ressemble qu'avec un inconnu, quelqu'un qui nous est moins proche. La discussion à visée philosophique permet une

¹⁸ Michel TOZZI, *Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique* Mai 2017, Edition yapaka.be p 9, livre en ligne

¹⁹ Anne-Marie DUCLOS, *La philosophie pour enfants : un programme pour lutter contre la violence à l'école ?*, Revue DIRE, FICSUM Montréal, vol 23 N°2, été 2014, article en ligne.

meilleure connaissance de l'autre quel qu'il soit, une meilleure compréhension des différences et développe ainsi une capacité empathique chez les élèves.

♥ Parler de sujets « qui fâchent » :

La phase de problématisation de la question philosophique qui sera l'objet du débat permet aux élèves de s'exprimer librement sur ce qui les touche ou les questionne. Les questions philosophiques élaborées à partir de cette phase rejoignent souvent leur problématique de jeune.

Des discussions sur les disputes, les conflits, la violence permettent de mieux en comprendre les raisons, les mécanismes et les conséquences. Elaborer une réflexion sur ce thème permet d'en sortir plus apte à l'éviter ou à la dénoncer.

Ainsi, en tant que débat réglé, la pratique de la discussion philosophique peut permettre aux élèves d'expérimenter, dans un cadre sécurisant et en la présence d'un adulte garant du respect des règles, une pratique du dialogue entre pairs où désaccords, incertitudes, doutes peuvent surgir sans que soit mis en péril leur estime de soi ou le fonctionnement du groupe.

Ils y apprennent à former une communauté de recherche, animée par l'enseignant : un groupe de discussion où les divergences d'opinion sont possibles sans qu'ils débouchent sur un conflit, une réflexion qui se nourrit de l'apport de chacun, une démarche où l'erreur est possible, que chacun peut corriger grâce aux autres et qui est utile dans l'avancée de la réflexion du groupe sur la question posée.

4- Partir de la puissance symbolique des mythes

Dans les multiples démarches élaborées par les chercheurs-philosophes dans la pratique de la philosophie avec les enfants, certaines ont pour point de départ la lecture d'un texte (fable, conte)

Pour ma part, j'ai souvent étudié des textes mythologiques en classe, et à chaque fois, l'exploitation en a été très riche (que ce soit au niveau psycho-pédagogique en ULIS²⁰ ou au niveau littéraire et culturel en classe ordinaire). J'avais fait l'expérience à cette occasion des questions et débats que le récit de ces mythes pouvaient susciter d'un point de vue informel.

J'ai eu envie de me servir de cette matière si riche pour initier les questionnements dans les discussions à visée philosophique. Plutôt que de proposer moi-même des questions philosophiques

²⁰ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire : anciennement CLIS, classe accueillant des élèves en situation de handicap, atteints de troubles cognitifs.

au groupe, je souhaitais partir de celles que les élèves se posaient et la mythologie est un bon moyen d'aborder des problématiques variées et passionnantes.

4- 1- Des textes fondateurs

Dans une perspective anthropologique, le mythe est un texte sacré. Son nom même exprime son essence : *muthos* : le récit, la fable, par opposition au *logos* : le discours de la Raison, des concepts.

Le mythe est une tradition narrative à part, se retrouvant dans toutes les civilisations antiques à travers le monde. « Il se présente sous la figure d'un récit venu du fond des âges et qui serait déjà là avant qu'un quelconque conteur n'en entame la narration. »²¹

Le mythe est donc un récit qu'on raconte, d'abord véhiculé par la tradition orale dans la Grèce antique au sein même des foyers puis fixé dans une tradition littéraire par les poètes pour une transmission qui devient publique et scelle une culture religieuse commune à laquelle chacun se réfère.

La mythologie grecque a souvent un effet fascinant sur celui qui s'y confronte. Dans notre monde occidental prédominent les religions monothéistes. Par conséquent, la cosmogonie, la multiplicité des dieux de la Grèce Antique, leurs pouvoirs, leurs interactions avec les hommes, les récits épiques des héros grecs passionnent bien souvent les élèves dès qu'on les aborde.

Michel Tozzi, qui a élaboré une démarche philosophique à partir des mythes de Platon, l'explique ainsi : « L'aspect descriptif et narratif des mythes parle à la fois de façon concrète et symbolique à la sensibilité et à l'imagination des enfants et des adultes [...], facilitant les identifications aux personnages dans des situations problématiques. »²²

Dans la perspective de l'acquisition d'une culture générale et humaniste, les mythes font partie des grands textes fondateurs de notre civilisation constituant en quelque sorte une base culturelle, un héritage commun.

4-2 La dimension symbolique du mythe au service des concepts

Le récit mythologique a donc existé sous différentes versions avant d'être figé. Il porte en lui une dimension polysémique et il peut exister sous différentes formes. Par ailleurs, il revêt une dimension explicative et pédagogique, par le biais de métaphores.

Le mythe parle de questions existentielles qui touchent tout un chacun : l'origine du monde, de l'homme, la naissance et la mort, l'impossible et l'interdit... autant de questions explorées par le filtre de l'imaginaire et du symbolique.

Sous sa forme de récit, avec sa puissance métaphorique, il va parler et résonner à l'imaginaire de chacun. Les dieux, les héros sont des êtres qui, malgré leurs pouvoirs et leur vie bien différente et

²¹Jean-Pierre VERNANT, *L'univers, les dieux, les hommes. Récits grecs des origines* Editions du Seuil pg 10

²²Michel TOZZI. *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Edition Chronique Sociale, juin 2006, pg 11

lointaine de celles des humains, ont des sentiments, des comportements, des réactions qui sont à la portée de notre compréhension. Leur statut est certes fascinant mais leurs actions ont des ressorts qui peuvent faire écho en nous. Jalousie dévastatrice, amour extrême, beauté irrésistible... les manifestations de leurs émotions ont moins de limites que les nôtres. Lire le récit des conséquences de leurs emportements, de leurs décisions, qui ne sont ni exemplaires, ni vraisemblables, vient questionner nos choix, nos opinions.

Cependant, dans la Grèce Antique, à l'opposé du *mutos* (fable, poésie qui raconte le monde), le *logos* est apparu comme une critique du mythe par l'exercice d'une pensée rationnelle. Cette posture est défendue par les philosophes présocratiques puis par Socrate lui-même. La pensée se doit alors d'être rationnelle, cohérente et doit se libérer du mythe en s'appuyant sur des concepts.

Malgré ou grâce à ce paradoxe, Michel Tozzi explicite sa démarche philosophique fondée sur les mythes :

« Pour nous, amener des enfants ou adolescents à réfléchir à partir du mythe, c'est leur faire symboliquement et pédagogiquement reparcourir le cheminement grec qui mène du *mutos* au *logos*, d'un narratif sacré transcendant à une raison philosophique immanente.

Une reprise conceptuelle du mythe par une discussion à visée philosophique permet en effet de puiser dans sa polysémie de quoi alimenter l'échange sur son interprétation rationnelle, et de se poser philosophiquement les questions de la condition humaine qu'il traite à sa façon. C'est un jeu gagnant-gagnant, car on s'imprègne du pouvoir métaphorique de sa compréhension du monde, qui vaut en soi son pesant de profondeur, pour le traduire dans une autre langue, celle de la raison interprétative, qui en explicite rationnellement le sens, mais ne referme pas cette richesse dès lors qu'elle est dialogue, « conflit des interprétations » (P. Ricoeur). »²³

4- 3- Les mythes pour favoriser la capacité imageante.

Serge Boimare, psychologue, psycho-pédagogue et enseignant spécialisé s'est intéressé aux enfants en échec scolaire et se sert des mythes et des grands textes fondateurs pour élaborer une démarche pédagogique innovante face à « la peur d'apprendre » et à « l'empêchement de penser » de certains élèves.

Même si le but de la philosophie n'est pas d'agir sur le psychisme, ni de parler à l'inconscient, il me paraît intéressant de présenter en quelques mots sa démarche, fondée sur la puissance symbolique des mythes et des grands textes fondateurs.

²³Michel TOZZI *Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves*, avril 2010, article en ligne

Pour lui, l'échec scolaire de ces élèves décrocheurs est à mettre en lien avec des peurs et des angoisses internes non gérées que la situation d'apprentissage réactive. Face au doute, au temps de suspension nécessaire au franchissement de tout obstacle de réflexion ou d'apprentissage, ces jeunes sont démunis et envahis par des craintes, des préoccupations personnelles qui les conduisent à fuir la situation par l'évitement ou l'affrontement. N'ayant pas pu construire de moyens de les surmonter, ils ont donc besoin de passer par la symbolisation de ces peurs existentielles pour s'y confronter et les apprivoiser et ainsi développer une certaine capacité imageante : la capacité de pouvoir créer des images mentales personnelles, riches, variées et détachées des émotions.

« Les contes, les mythes, les textes fondateurs de nos civilisations, de nos religions, les romans initiatiques, la poésie, les grandes périodes de notre histoire aussi, la vie parfois romancée de ces héros, de ces découvreurs dont le destin transcende toujours les clivages religieux ou politiques, sont des supports faciles à utiliser pour mettre des images avec des mots, pour mettre de la métaphore et du scénario dans cette condensation émotionnelle qui arrive chez certains et qui ne peut se résoudre que dans la rupture. »²⁴

La capacité symbolique du mythe peut être un tremplin pour la pensée, permettant aux élèves de nourrir et susciter leur imaginaire et dominer les craintes fondamentales que l'apprentissage crée chez eux par la mise à distance dans l'espace et le temps. Ces grands textes fondateurs opèrent une médiation culturelle grâce à laquelle l'élève peut se confronter à des questions existentielles.

4-4 Le choix de la figure d'Ulysse

Dans son livre « L'univers, les dieux, les hommes », Jean-Pierre Vernant donne au chapitre consacré au récit de l'Odyssée le titre « Ulysse ou l'aventure humaine »²⁵, c'est dire à quel point la vie de ce personnage sera riche en questionnements pouvant résonner à l'esprit de tout être humain, prenant l'allure de parcours initiatique symbolique. Depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours, la littérature, la peinture, la musique, le cinéma, les dessins animés pour enfants ont pris pour thème et réécrit maintes fois la vie de ce héros mythique dont le parcours, les choix, les dilemmes constituent une source d'inspiration qui semble inépuisable.

Lui faisant écho, Sylvain Tesson dit de l' (ou des) auteur(s) de l'Iliade et l'Odyssée « Homère est d'abord le nom d'un miracle : ce moment où l'humanité a trouvé une possibilité de fixer dans sa mémoire une réflexion sur sa condition »²⁶

²⁴Serge BOIMARE, *La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage*, oct 2005, article en ligne

²⁵Jean-Pierre VERNANT, op. cit., pg 115

²⁶Sylvain TESSON., *Un été avec Homère*, Editions des Equateurs, pg 23, 2018

J'ai choisi de prendre appui sur le livre *Le feuilleton d'Ulysse* de Murielle Szac²⁷ pour aborder les récits de la vie de ce héros. L'Illiade et l'Odyssée y sont repris sous forme d'un feuilleton découpé en cent épisodes. Dans un vocabulaire châtié, mêlant dialogues, récits et descriptions, les aventures du personnage sont contées dans un style pouvant se prêter à une lecture à haute voix par l'adulte, chaque épisode débutant par le résumé du précédent et se terminant par un « A suivre... » très accrocheur pour les élèves.

Le point de départ de l'histoire, le dilemme d'Ulysse entre son amour pour son île et sa famille et la loyauté envers ses compagnons à qui il avait fait un serment, plonge d'emblée les élèves dans un questionnement sur la trahison, la solidarité, la promesse.... Puis les différents épisodes nous content comment Ulysse va prendre son rôle de guerrier à cœur, les ruses et la sagesse qu'il lui faudra employer pour aller jusqu'à la victoire, les choix qu'il aura à faire parfois au détriment des autres.

Toute la galerie des autres personnages en jeu, dieux, compagnons, eux aussi confrontés à des péripéties et des dilemmes moraux, donnent aussi de la matière à un questionnement philosophique riche.

5- Et en pratique ?

Je vais maintenant présenter ma pratique du débat philo : j'en détaillerai les modalités, les particularités en étayant mon propos d'extraits de ces discussions. En effet, j'ai enregistré puis transcrit les différents ateliers philo afin de pouvoir analyser au mieux les enjeux et l'implication des élèves. Que ce soit sur la forme du dialogue ou dans son contenu, ce très riche matériel me permettra de soutenir mon argumentation avec des exemples concrets. Je montrerai en quoi la pratique du débat philo permet de faire l'expérience du dialogue et crée en quelque sorte un écosystème de fraternité.

Les modalités de la discussion à visée philosophique sont diverses et plusieurs démarches existent. J'ai élaboré ce dispositif en tenant compte de mes lectures, en m'inspirant des travaux de Matthew Lipman (pour la communauté de recherche) , de Michel Tozzi (pour les mythes et l'enjeu

²⁷ Murielle SZAC, Sébastien THIBAUT, *Le feuilleton d'Ulysse – La mythologie grecque en cent épisodes*, Bayard Jeunesse, 2015

démocratique des discussions à visée philosophique) et de Frédéric Lenoir (pour l'animation de la discussion) et il a un peu évolué au fur et à mesure des ateliers pour s'adapter à ce qu'il s'y passait. Il y a eu dix séances sur le temps de la pause méridienne dans le cadre des activités péri-éducatives. Cet atelier a été proposé à des élèves de CM1- CM2 sur la base du volontariat. Le groupe de dix élèves ainsi constitué était assez hétérogène.

Les séances se sont déroulées dans une salle différente des classes, avec une organisation circulaire des chaises pour faciliter la circulation de la parole. Au bout de quelques séances, j'ai demandé aux élèves de s'asseoir en se séparant de leurs copains car il y avait souvent des apartés entre des petits groupes qui gênaient la fluidité de la discussion et excluaient les autres.

5-1 - Un enjeu du débat philo pour l'enseignant : changer de posture

Selon Michel Tozzi, l'enseignant n'enseigne pas lors de la discussion à visée philosophique et ne s'implique pas personnellement dans les débats. Il joue un rôle d'animateur, parfois de médiateur. Certes, il régule et peut repréciser, demander d'explicitier mais le point principal est de se transformer en « maître ignorant ». En effet, les questions existentielles abordées par les élèves les concernent et au cours de leur vie, changer d'avis par rapport à celles-ci sera fréquent. Le maître n'est donc pas dépositaire d'un savoir figé qu'il aurait à transmettre concernant telle ou telle problématique.

L'ignorance du maître est méthodologique : elle pousse les élèves à prendre la parole sans chercher à « avoir juste » mais plutôt à exposer leur propre pensée le plus clairement possible et de manière argumentée.

Cependant, au cours de l'atelier philo 3 « Peut-on forcer quelqu'un à aimer ? », Simon m'a posé une question directement, voulant connaître mon opinion sur la question abordée :

Raphaël- Moi, je pense qu'on n'est pas obligé d'aimer sa famille. Si on a des parents vraiment, vraiment, vraiment méchants, qui te tapent par exemple, on n'est pas obligés de les aimer.

Moi - D'accord. Et pourtant, tu es leur enfant.

Raphaël- C'est un peu de la violence là.

Moi - Oui, c'est de la violence, tu as raison.

Simon - Et vous, vous en pensez quoi?

Moi - Etre l'enfant d'un parent crée une relation spéciale avec cette personne. Tu aimerais ne pas l'aimer mais malgré tout, il y a une partie de toi qui ne peut effacer que c'est ton parent.

[...]

Moi - Oui, il y a des parents qui frappent leurs enfants mais ils n'en ont pas le droit, ce n'est pas normal ni acceptable et c'est puni par la loi qui est là pour protéger chacun.

Lors de cette discussion, Simon a eu besoin, pour un sujet aussi grave, de connaître mon avis en tant qu'adulte, dont l'expérience permet de mieux comprendre les enjeux d'une situation difficilement concevable à hauteur d'enfant. Je me suis alors décalée de mon rôle d'animation de la communauté de recherche pour apporter un éclairage sur ce point et redonner le cadre.

Par ailleurs, le rôle de l'enseignant peut être parfois de démonter certaines croyances ou a-priori afin d'amener les élèves vers une pensée plus objective, d'amener à une formulation plus précise, de fournir un éclairage notionnel, lexical permettant de conceptualiser les notions au plus juste.

Comme le dit Frédéric Lenoir, « Ces éclairages leur permettent de mettre des mots précis sur des idées qu'ils ont mais qu'ils n'arrivent pas clairement à exprimer faute d'une connaissance conceptuelle ou linguistique suffisante. »²⁸

5-2 Créer une communauté de recherche : Les règles de la discussion

Matthew Lipman a inventé une pédagogie de la philosophie à destination des enfants et adolescents ainsi qu'un programme et des supports pédagogiques afin de développer la pensée philosophique dès le plus jeune âge.

Pour lui, le groupe d'enfants en discussion constitue une communauté de recherche philosophique dans laquelle « les participants tiennent compte des interventions des pairs pour construire et affiner leur pensée, collaborant à la résolution d'un problème commun, et tendent vers une recherche de sens critique, sensible et auto-correctrice »²⁹

Pour que la discussion se déroule au mieux, quelques règles sont nécessaires, rappelées au début des premières séances puis internalisées par le groupe. Ces règles fournissent un cadre sécurisé dans lequel chaque participant trouve la liberté de s'exprimer, a le devoir de laisser les autres le faire et d'être attentif aux propos échangés afin de faire avancer la discussion.

- On demande la parole.

En pratique, la qualité des échanges a évolué lors des séances. En effet, lors des premières, les élèves me plaçaient dans la position de celle qui distribue la parole, ou même qui interroge chacun pour

²⁸Frédéric LENOIR, op. cit., pg 56

²⁹Anne-Marie DUCLOS; *La philosophie pour enfants : un programme pour lutter contre la violence à l'école*. Revue DIRE Volume 23 Numéro 2 Été 2014. FICSUM Montreal, article en ligne

répondre à la question, le but étant pour eux de fournir la meilleure. En sortant de ces premiers ateliers, j'avais le sentiment d'avoir trop parlé, que ma posture ne s'était pas assez décalée de celle de l'enseignante. Cependant, petit à petit, cela a évolué, et les élèves se sont mis à intervenir et dialoguer sans que j'ai à distribuer la parole, signe qu'un fonctionnement plus auto-régulé se mettait en place sans moi.

- On n'interrompt pas celui qui parle.
- On ne répète pas ce qui a déjà été dit.
- On doit argumenter sa réponse.
- On ne se moque pas.
- La parole est donnée en priorité à ceux qui parlent le moins.

Je rapprocherai cette dernière règle d'un apprentissage explicite de la fraternité. Dans le groupe, des élèves sont très à l'aise avec l'expression orale, ont plus d'idées et ont envie de les exprimer. D'autres sont plus en retrait et éprouvent plus de difficultés à mettre des mots sur leur pensée ou à oser prendre la parole. Il m'est souvent arrivé de donner la parole en priorité à ceux qui parlaient le moins, provoquant de la frustration chez les élèves plus à l'aise qui voulaient intervenir. Mais au bout de quelques séances, ceux-ci patientaient d'eux mêmes pour exposer leur point de vue si un élève plus timide avait levé le doigt pour prendre la parole. Ainsi s'est développée une certaine bienveillance au sein du groupe.

5- 3 Le déroulement des séances :

- Accueil des élèves – Rappel des règles et de l'objectif de l'atelier (pendant les premières séances).

Atelier philo 2

Moi - Qui peut expliquer à Margot ce qu'on fait en atelier philo ?

Zoé - On a parlé de la peur la dernière fois.

Ambre - Et aussi on fait de la mythologie.

Simon - Au départ, la maîtresse lit une histoire d'Ulysse. Ensuite, on s'arrête un moment et on parle de ce qu'il pourrait faire ou ce qu'il devrait faire. Du coup, on discute sur ça.

Moi - Oui, et on essaie de trouver une question parce que la philosophie, c'est se poser des questions et réfléchir à l'homme, ses décisions, sa place dans l'univers...

Moi - Et est-ce qu'il y a des règles dans la manière dont nous discutons?

Raphaël- On doit s'écouter.

Moi - Oui, quand un élève a la parole on ne le coupe pas.

Zoé- On a le droit de dire qu'on est pas d'accord avec quelque chose qui a été dit.

Simon - Ça s'est passé la semaine dernière...

Rires

Moi - Exactement, mais il faut expliquer pourquoi on n'est pas d'accord.

- Lecture du résumé de l'épisode précédent par un élève
- Lecture d'un épisode du feuilleton d'Ulysse par l'enseignant

J'ai choisi de lire moi-même l'épisode du feuilleton d'Ulysse même si les élèves sont capables de le lire seuls. En effet, ce temps de lecture offerte leur permet d'entrer dans une écoute calme, en silence. Après le temps de cantine et un petit temps de récréation, il me semble important de leur fournir un sas, de leur permettre de se recentrer sans être dans l'action. Il instaure également un autre rapport au temps scolaire où il s'agit juste pour les élèves de profiter de l'histoire, sans urgence d'apprendre. Ils avaient le texte à disposition s'ils souhaitaient le lire en même temps.

Frédéric Lenoir pratique, lui, des temps de méditation au début de ses ateliers philo « s'agissant pour les enfants de ne rien attendre, d'être simplement ici et maintenant, dans son corps. »³⁰

- Phase de compréhension de l'histoire et des enjeux par la reverbération par les élèves
- Phase de problématisation :
 - Sous forme de discussion, les élèves parlent des questions que leur pose le texte, il s'agit alors de faire le tri pour ne garder que les questions philosophiques, qui font écho à chacun dans sa dimension humaine.
 - Choix de la question qui sera discutée sous forme de vote
- Discussion philosophique à proprement parler :
 - Phase de conceptualisation qui permet à chacun d'exprimer sa vision de la notion abordée et d'en dégager les premiers attributs.
 - Phase d'argumentation : Discussion ayant pour but de répondre à la question.
- Phase de synthèse : Les élèves mettent en commun ce qu'ils ont retenu, compris, appris.
- Phase d'analyse, de méta-réflexion : Retour sur le déroulement de la discussion en lui-même : la qualité des interactions, les déplacements, changements de point de vue de chacun.

5- 4 La phase de problématisation - partir des questionnements des élèves

Cette phase appelée par Matthew Lipman « la cueillette des questions » permet de recenser ce qui interroge les élèves dans le texte, ce qui a résonné en eux, ce qui pose problème. Avec mon aide, des questions philosophiques sont formulées et écrites au tableau (3 maximum). L'élaboration de ces

³⁰Frédéric LENOIR, op. cit., pg 26

questions peut être individuelle ou collaborative si plusieurs élèves se retrouvent face à un même questionnement.

Durant cette phase, un tri s'opère car toutes les questions ne sont pas philosophiques. Il y a des questions factuelles qui trouvent leur réponse dans le récit (« Pourquoi la flotte ne peut-elle pas partir du port ? »), des questions juridiques (qui trouvent leur réponse dans la loi), des questions scientifiques (auxquelles on répond par une expérience, une démonstration) ... Il est à noter que la question « Peut-on connaître l'avenir ? » choisie pour l'atelier 6 (voir annexe) n'était pas une question philosophique. Même si elle nous a permis d'aborder des thèmes intéressants comme la chance, le hasard, la superstition, elle s'est transformée durant le débat en « Serait-il souhaitable de connaître l'avenir ? » qui répondait plus aux exigences d'une question philosophique.

S'ensuit une phase de vote pour ne garder qu'une question à laquelle le groupe tentera de répondre. En cela, les élèves expérimentent le processus démocratique du vote qui peut parfois engendrer des frustrations, comme le dit un élève lorsque ce sujet a été abordé dans l'atelier 9 « Y a-t-il toujours une alternative à la dispute ? »

Moi - Alors, nous avons évoqué la solution de voter quand nous sommes face à un désaccord.

Raphaël- Moi, je pense que ça ne marche pas trop parce que après dans notre tête on va se dire que c'est nul et on ne va pas forcément être d'accord avec la décision.

Moi - Parce qu'on ne sera pas convaincu à l'intérieur? Oui, effectivement, un vote ça n'essaie pas de convaincre, ça donne juste une décision qui convient à la majorité. Mais si on est d'accord avec l'idée de faire un vote, ça veut dire qu'on est d'accord avec l'idée d'accepter la décision du vote.

Raphaël - Alors, on peut choisir de ne pas participer au vote.

Cette phase permet aux élèves d'élaborer des questions qui les touchent. En s'intéressant à la nature des questions proposées et choisies par les élèves, on peut en tirer un éclairage sur ce qui les préoccupe :

- 1 – Est-ce que le courage empêche la peur ?
- 2 – Pourquoi ment-on ?
- 3 – Peut-on forcer quelqu'un à aimer ?
- 4 – Fait-on toujours le bon choix ?
- 5 – Doit-on toujours tenir ses promesses ?
- 6 – Peut-on connaître l'avenir ?
- 7 – A quoi ça sert d'avoir la gloire ?
- 8 – A quoi ça sert d'avoir des amis ?

9 – Y a-t-il toujours une alternative à la dispute ?

10 – Qu'est-ce que la beauté ?

Si l'on observe les différents thèmes abordés lors des ateliers, on se rend compte qu'une grande partie traite des relations à l'autre et des sentiments en jeu dans les relations interpersonnelles : l'amitié, la promesse, la jalousie, le mensonge, la confiance, l'amour, la dispute... Alors que d'autres thèmes de réflexion étaient possibles au vu de l'épisode lu, c'est le plus souvent dans le champ de la relation que les élèves ont désiré explorer des problématiques.

Il me semble que c'est aussi l'intérêt de ces discussions à visée philosophique : prendre un temps pour parler des choses qui importent aux élèves (en dehors de toute réussite scolaire ou apprentissage) et qui occupent aussi une grande partie de leur journée d'école : se confronter aux autres, aux relations interpersonnelles.

Prendre ce temps de recul, mettre des mots sur ce qui les traverse et les habite dans cette vie en société qu'est la vie scolaire me paraît fondamental dans l'apprentissage du dialogue et de la fraternité.

Par ailleurs, ces différentes problématiques ont souvent été explorées dans le champ familial également. En effet, les conflits de loyauté vis à vis de leurs parents sont fréquents et ils se posent beaucoup de questions sur les enjeux de la confiance et de l'autonomie qui leur est accordée et sur ce qu'ils en font.

Je vais maintenant, en m'appuyant sur les différents indicateurs relevés en partie 3, mettre en valeur les signes de dialogue et de fraternité lors des débats philo, en les illustrant par des extraits de ces discussions.

5-5 Dialoguer pour mieux se connaître soi-même

a) Opérer des retournements

L'intérêt du dialogue philosophique est qu'il pousse chacun à exprimer sa pensée avec les mots les plus justes. Ainsi, réfléchir sur les mots que l'on emploie peut parfois conduire à en mesurer la portée et à nuancer ses paroles.

Par exemple, au cours de l'atelier 3 portant sur « Doit-on toujours tenir ses promesses. ? », Simon, en réalisant la signification exacte d'une expression en vogue en ce moment, a pris de la distance et opéré un retournement.

Simon- Ca veut dire que c'est un mytho, le gars.

Moi - La mythomanie, c'est quand même un peu plus grave que ça comme maladie.

Simon - C'est une maladie ?

Moi - Oui, c'est une vraie maladie.

Simon- Ah bon moi, je pensais que c'était quelque chose de plus...

Basile -Ah oui, je sais, ma maman elle m'en a parlé déjà.

Moi – Oui, tout le monde emploie l'expression « t'es mytho » mais les gens qui le sont vraiment sont malades, c'est une maladie psychiatrique.

Simon - Nous dans notre classe....

Raphaël - Y'en a plein qui font que mentir, mais vraiment que mentir

Simon - Ben du coup, on les appelle mytho, mais comme je viens de comprendre que c'est une maladie, on va plus les appeler mytho, on va les appeler menteurs.

Moi - Voilà, ce sera le bon mot. Autant appeler les choses par leur vrai nom.

Dans une autre discussion, (atelier 3 « Peut-on forcer quelqu'un à aimer ? ») Kaena avait évoqué de manière catégorique le fait qu' « *elle n'aimait pas sa soeur* ». Les autres élèves l'ont poussée dans ses retranchements afin qu'elle réalise la portée de sa phrase et qu'il était possible de nuancer cette pensée.

Isis- Par exemple, Kaena n'aime pas sa sœur mais quand elle va grandir, elle va l'aimer peut-être.

Simon-A ce niveau là, c'est pas qu'elle n'aime pas sa sœur, c'est juste que des fois elles se disputent, ou des trucs pas sympas.

Kaena- On se dispute tout le temps.

Simon- Ben oui, mais tu peux pas vraiment ne pas l'aimer parce que ... elle est plus grande que toi ou elle est plus petite?

Kaena - Plus petite.

Zoé - Moi aussi c'est pareil.

Simon- Ben quand elle était plus petite, elle pouvait pas t'embêter exprès vu qu'elle comprenait pas ce qu'elle faisait. Mais si jamais tu voyais ta sœur en danger, tu lui dirais pas "Oh ben non, j't'aime pas, j'te laisse..."

Kaena - Je l'aime un petit peu. Quand elle est en danger, je la sauve.

Simon- Voilà!

Kaena - Parce que je suis sa grande sœur.

Simon- Bon ben peut-être, tu ne peux pas dire que tu ne l'aimes pas.

Ambre- Et si jamais, il y a une araignée qui est dans sa chambre, tu fais quoi?

Kaena - Je tue l'araignée.

Moi- Alors, il a quoi de différent ce type d'amour là?

Simon-C'est l'amour de notre famille.

b) Prendre du recul sur des opinions transmises, des croyances

Il est important lorsqu'on grandit de se rendre compte de la part des opinions qui nous ont été transmises dans l'élaboration de notre jugement, non pas pour les renier a priori, mais plutôt pour se construire une opinion propre qui, en reconnaissant cette part d' « acquis » peut aussi y agréger un avis personnel, fondé sur l'expérience, la connaissance, les rencontres...

Par exemple, l'atelier philo 10 « Qu'est-ce que la beauté ? » a permis à chacun de définir ce qu'était pour lui la beauté

Isis a commencé l'atelier par une définition toute particulière dans laquelle il semble que des discours d'adultes tiennent une bonne place :

Isis- Ben c'est être beau et belle et aussi... entretenir.

Mais au fil de la discussion, elle a peu à peu nuancé son propos, rebondissant sur les apports des autres élèves pour conceptualiser différemment la beauté.

Moi - Qu'est-ce que nous procure la beauté extérieure, ça nous fait quel effet?

Marie- On est bien habillé, on s'est bien maquillé.

Isis - Oui, mais on peut être beau et belle sans maquillage aussi.

Isis- Par exemple, une fleur qui est belle. Et on va dire "Oh, qu'est- ce qu'il y a au milieu?" Et en fait, ce sont les abeilles qui l'ont grignotée mais ça n'empêche pas qu'elle soit belle.

Moi - Je reviens à cette idée de chercher la beauté, pourquoi est-ce qu'on pense que c'est important d'être beau? Dans notre vie, dans les magazines?

Raphaël- On voit des jolies personnes

Isis- Ben en vrai, ça sert à rien.

Moi- Est-ce qu'elles sont vraies ces jolies personnes?

Isis- Pas forcément.

5-6 Dialoguer pour mieux connaître l'autre

Le groupe d'élèves participant aux discussions philosophiques était hétérogène : CM1 et CM2, filles et garçons, élèves à l'aise ou très timides voire porteurs de troubles du langage oral. Ces élèves n'auraient pas forcément discuté ensemble en dehors de ces ateliers. Il est très intéressant de voir comment au fil des discussions, chacun a développé une connaissance et un respect de l'autre, en tenant compte de ses forces et de ses faiblesses, passant au dessus d'a-priori ou de jugements.

Les élèves partant souvent d'exemples concrets avant de généraliser, il y a souvent une confrontation de points de vue, d'expériences qui élargit la connaissance de l'autre.

Par exemple lors de l'atelier 9 « Y a-t-il toujours une alternative à la dispute ? », les élèves ont partagé sur leur manière de réagir et d'éviter une dispute en famille

Moi - Qu'est-ce que vous avez d'autres vous comme solutions? A quoi vous pouvez faire appel?

Quand vous êtes au bord d'exploser?

Marie - Moi je m'enferme dans ma chambre.

Moi - Ah, tu t'isoles. Et ça fonctionne?

Marie - Et bien, je reste toute seule, et je joue. Du coup, petit à petit ça va mieux.

Moi - Et tu arrives à passer à autre chose après, à revenir comme si de rien n'était?

Marie - Non mais je suis moins énervée.

[...] Moi - D'accord. donc s'isoler , ça fait penser à ignorer aussi, permet de se calmer et de ne pas se disputer.

Raphaël - Parfois quand on est vraiment, vraiment, vraiment énervé, on peut taper dans quelque chose.

Simon - Moi, j'ai un punching-ball, c'est super pratique quand tu es énervé!

Moi - Et tu t'en sers pour te défouler?

Basile - Moi je m'étais cassé le pied en tapant dans un mur parce que j'étais énervé.

Raphaël -Moi je tapais dans mon doudou.

Ambre - Moi, une fois quand j'étais énervée j'ai tapé dans les coussins de ma chambre.

Basile- Moi je boude et au début je me dis que je parle plus et après en fait, je parle!

Moi -Du temps s'est écoulé et ça t'aide à passer à autre chose.

Basile-Oui, 10 minutes!

Raphaël - C'est long quand même 10 minutes.

Basile - Ça dépend.

[...] Kaena - Moi quand je m'énerve, je donne des coups de pied à mon doudou.

Raphaël - Et bien , ... ces pauvres doudous!

En dehors de l'intérêt du sujet de cet atelier, les élèves ont pu se rendre compte de points communs dans leur manière de gérer leurs émotion pour éviter les conflits. Malgré leurs différences, Raphaël

(en CM2, vif et loquace, sûr de lui) et Kaena (en CM1, timide et porteuse d'une légère dysphasie ³¹) se sont rendus compte qu'ils tapaient tous les deux sur leur doudou pour se défouler et éviter une dispute !

5- 7 Favoriser l'empathie

Le huitième atelier philo a eu lieu un jour où, le matin dans la cour, s'était produit un évènement marquant pour les élèves. Une élève de CM2, peu intégrée dans son groupe de pairs, s'était retrouvée en larmes, isolée car cet état de fait durait depuis plusieurs semaines. Une surveillante avait sermonnée ses camarades (moqueurs ou indifférents) et cet esclandre avait beaucoup marqué les élèves. Nous en avons également reparlé entre adultes lors du repas à midi.

Après la lecture de l'épisode 8 « Où Ulysse se découvre une mystérieuse alliée », les élèves n'étaient pas très inspirés lors de la phase de problématisation et de cueillette des questions et élaboraient peu de questionnement suite aux péripéties d'Ulysse. Au bout d'un temps de discussion, Zoé a proposé la question « A quoi ça sert d'avoir des amis ? » Elle a justifié ce choix avec un mot du titre « alliée ». En tirant le fil, Zoé a élaboré une problématique qui l'intéressait au plus haut point ce jour-là. Il me semble qu'elle faisait écho à l'incident du matin et cette question a d'ailleurs été choisie à l'unanimité par le groupe lors du vote, tous les élèves se sentant concernés par ce questionnement.

Le biais du mythe a permis de mettre à distance les émotions engendrées par la situation vécue. L'amitié et les questions qu'elle pose ont pu devenir sujet d'étude et de réflexion, dont les élèves ont pu parler sans être trop impliqués.

Lors de la discussion, l'épisode qui était survenu dans la cour le matin même a bien évidemment été évoqué ce qui a permis à chacun de s'exprimer sur la solitude, l'intérêt et la nécessité d'être en relation avec les autres. Même si ces élèves n'étaient pas impliqués directement dans la situation douloureuse de la matinée, elle avait provoqué beaucoup d'interrogations chez eux et la discussion a permis d'en dégager des enjeux plus universels pour peut-être changer de manière de faire et d'attitude.

Zoé- Ça sert à quoi en fait de forcer quelqu'un à être ami, il y a des gens qui tournent autour de toi, qui t'agressent presque, ils vont aller le dire... si tu ne joues pas avec eux.

Raphaël- Quoi?

Raphaël- Oui mais là c'est pas dans le sujet des amis.

Moi- Si. Qu'est-ce qu'ils cherchent ces gens?

Raphaël- Faire de la méchanceté

Isis- Du mal

³¹La dysphasie est un trouble développemental qui concerne l'élaboration du langage oral. Il peut toucher la compréhension et la production de l'oral.

Simon - Non mais c'est que ... Enfin, moi, je pense qu'ils sont toujours tout seul, ils veulent avoir des amis mais obliger je ne pense pas que ce soit la bonne façon.[...]

Moi- Est-ce que vous pensez que c'est possible de ne pas avoir d'amis du tout? Vous pensez qu'on se sent comment?

Raphaël - Oui, c'est possible.

Oui

Raphaël- Par exemple, avant, F. n'avait pas d'amis du tout. Du coup, il restait tout le temps tout seul, il était triste.

Moi - Est-ce que c'est souhaitable, donc?

Non

Simon - J'aimerais pas être solitaire dans la cour.

Par la réflexion engagée, ces élèves qui le matin même, ont été spectateurs d'une situation douloureuse pour un autre sans intervenir, se sont mis à la place de celui qui peut subir un isolement difficile et ont réalisé ce que peut provoquer l'exclusion.

5- 8 - Une communauté qui s'autorégule dans la bienveillance

a) Sur le contenu de la discussion

Lors des premières séances, je suis souvent intervenue pour recadrer la discussion car il est fréquent que d'anecdote en exemples, les élèves s'éloignent de la question posée. Bien que la confrontation de leur points de vue se soit toujours avérée intéressante, pour être porteuse, la démarche philosophique demande une certaine rigueur dans l'avancée du raisonnement.

Cela s'est notamment produit plusieurs fois au cours de la première séance où j'ai pris pour habitude de dire « Attention, on dévie du sujet » pour le signaler aux élèves.

Dès la deuxième séance, Simon a de lui-même inventé un geste (une main qui zigzague) pour signaler à celui qui parlait qu'il s'éloignait du sujet. Cela m'a paru très intéressant. En effet, sans lui couper la parole, Simon intervenait pour recadrer le propos d'un autre élève, tout en le laissant finir sa phrase. La subtilité de ce geste témoignait qu'un mode de fonctionnement respectueux et bienveillant était en train de s'instaurer. Tout au long des séances, Simon a gardé ce rôle de modérateur, accepté et reconnu par les autres élèves.

b) Sur la circulation de la parole

Lors de l'atelier 7, Basile s'est permis au sein du groupe de faire une réflexion sur le fait que certains n'avaient jamais pris la parole depuis le début de la discussion. Il a interrompu le débat pour lancer :

Basile - Moi , je trouve qu'il y en a qui ne parlent pas beaucoup.

Moi -Dans le groupe ? Oui, tu as raison.

Basile- C'est toujours les mêmes qui parlent.

Moi - Et bien, tu peux le leur dire.

Basile- On aimerait que vous participiez plus.

Moi - Alors Marie, Tara... ? Et toi, Kaena, est-ce que tu aimerais être célèbre?

Kaena- Non

Moi - Pourquoi?

Kaena- Je ne sais pas.

Moi - Non, tu ne peux pas dire "je ne sais pas" Pourquoi ça ne te plairait pas d'être célèbre?

Silence

Moi - Kaena, si tu viens à l'atelier philo, c'est pour t'impliquer. Nous en sommes à la 7ème séance et on attend tous de toi que tu participes. On ne vient pas juste écouter. Donc, qu'est ce qui t'embêterait dans la célébrité ?

Kaena- Ben , tout le monde qui me suit, que les journalistes me posent des questions.

Suite à l'intervention de Basile, que j'ai relayée en tentant d'impliquer les élèves plus en retrait, ceux-ci sont peu à peu revenus dans la discussion. Pour moi, il a touché du doigt le fait que le dialogue n'avance que si chacun s'implique et que la communauté de recherche a besoin d'acteurs et pas de spectateurs. Il a osé (avec mon aide) solliciter la parole des autres et ces derniers ont eu à cœur de répondre à cette demande d'un de leur pairs, malgré leur timidité.

A la fin de cet atelier, lors de la phase de méta-réflexion sur la manière dont la discussion s'est déroulée, je suis revenue sur ce point.

Moi - Et à propos de notre discussion? Basile est intervenu pendant la discussion. Les filles, vous vous êtes fait un peu secouer.

Simon - Parce qu'on ne peut pas venir là que pour écouter .

Zoé - Elles sont là pour écouter l'histoire.

Moi - L'histoire est intéressante oui, mais il faut participer à la discussion.

Zoé- Mais après, ça s'est débloqué.

Moi- Oui, et c'était ensuite très intéressant.

Isis- Parfois, on n'a pas d'idée au début mais après, on a beaucoup d'idées.

Isis souligne ici l'intérêt de la communauté de recherche, dont le raisonnement avance grâce aux apports de chacun. Seul, j'ai peu d'idées mais en m'appuyant sur celles des autres (avec lesquelles je

suis d'accord ou non), je développe ma pensée et mettre des mots dessus me permet de l'expliciter au plus juste.

c) L'expérience du dialogue

Grâce aux règles établies, chacun peut expérimenter la pratique d'une dialogue constructif au sein de la communauté de recherche.

Quelques réflexions d'élèves, issues des phases de méta-réflexion sur la manière dont le débat s'est déroulé en témoignent :

Atelier 1

Simon – Moi je trouve que c'est bien, qu'on partage chacun nos opinions.

Moi – Est-ce qu'il vous est arrivé de changer d'opinion ?

Basile – Oui, par exemple, on peut dire une idée et après quelqu'un en dit une autre, on réfléchit et on se dit « Ah oui, en fait, il a raison »

Ambre – Ça, ça s'est passé tout à l'heure entre Simon et Zoé.

Atelier 3

Raphaël- Des fois on était d'accord avec une personne, des fois on n'était pas d'accord, du coup on disait autre chose et c'était possible aussi.

Dans la perspective d'un apprentissage du dialogue et de la fraternité, l'affirmation de Raphaël revêt pour moi une double signification :

- Dans un groupe, le désaccord est possible, permis.
- Il est possible que deux opinions coexistent sans qu'il y ait forcément une bonne ou une mauvaise, ni besoin de convaincre l'autre.

5-9 Aborder les sujets qui « fâchent »

Un épisode du feuilleton d'Ulysse a été très porteur pour aborder directement le sujet de la violence et des conflits. Dans celui-ci, on assiste à la dispute des déesses au sujet de la Pomme d'Or (destinée à la plus belle), lancée par Eris la déesse de la Discorde, origine de la guerre de Troie.

Lors de la phase de problématisation, les élèves se sont demandés si une dispute était obligatoire, autrement dit « Y a-t-il toujours une alternative à la dispute ? »

Lors de la discussion à visée philosophique, nous avons d'abord essayé de définir ce qu'était une dispute.

Marie - Une dispute c'est quand on se fâche et on n'est pas d'accord avec l'autre ou alors que on n'aime pas ce qu'il fait et du coup, c'est une dispute.

Moi - Quelqu'un veut réagir à ça? Ou a quelque chose à apporter pour définir ce que c'est une dispute? J'imagine que vous en avez tous vécu dans votre vie.

Raphaël - Une dispute, la plupart du temps vient d'un sujet où on n'est pas d'accord.

Moi - Un désaccord donc. Mais nous, il y a plein de fois où nous ne sommes pas d'accord au cours de notre discussion. Est-ce qu'on se dispute?

Non

Moi - Qu'est-ce qui est différent alors entre une dispute et les désaccords que nous connaissons dans nos discussions?

Raphaël- Ça dépend des personnes.

Moi - Oui, que peut-il y avoir dans une dispute, entre les personnes?

Raphaël - De la bagarre

Basile- De la violence.

Raphaël - Des gros mots.

Moi- Oui, des insultes.

Isis- Des gestes mauvais.

Moi - Donc une dispute c'est un désaccord avec une manifestation du désaccord qui peut faire mal ou blesser.

En prenant appui sur ce qu'auraient pu faire les déesses pour ne pas se disputer, ils ont élaboré des pistes possibles pour prévenir conflits et violence.

En voici des exemples :

Marie - Oui, la pomme c'était juste un truc pour dire qui était la plus belle mais aussi, elles pouvaient très bien partager la pomme. [...]

Tara- Ou alors on peut trouver une façon de répondre à la question : tous les gens qui sont là votent pour désigner la plus belle. [...]

Raphaël- Sinon, elles peuvent dire qu'elles sont elles trois les plus belles. [...]

Marie- Ou alors elles rentrent chez elles réfléchir.

Ainsi ont été évoqués le compromis, le vote, la réflexion comme dérivatifs à une dispute ce qui nous a permis d'élargir la discussion aux situations de conflit et de violence que l'on peut rencontrer.

Puis nous avons abordé ce qui réagit en nous quand nous nous disputons de manière violente

Alors, qu'est-ce qui nous pousse à nous disputer? Qu'est-ce qui réagit en nous quand on va jusqu'à une dispute pour un désaccord?

Ambre- La colère et l'envie d'avoir l'objet ou la chose, par exemple.

Moi - Oui le désir. Comment on pourrait définir ces deux choses là? Si on devait donner un mot pour la catégorie dans laquelle rentrent la colère, le désir, l'envie.

Raphaël- La rage.

La rage peut aussi rentrer dans cette catégorie. Comment nomme-t-on ces choses qui nous traversent?

Ambre- Les sentiments.

Moi - Oui, dans une dispute, on est souvent submergé par ses sentiments, ou plus précisément ses émotions.

Basile- On est énervé.

Moi - Oui, c'est de l'émotion. On est envahi, submergé.

Simon- Par des mauvais sentiments.

Moi -Il ne sont pas forcément mauvais les sentiments.

Simon- Ben si, si tu es énervé.

Moi - L'énervement, on peut le ressentir. On n'a pas le droit d'être énervé dans la vie ?

Simon- Ben oui.

Raphaël - Ça dépend à quel degré.

Moi - Ça dépend des manifestations de cet énervement. On a le droit d'être énervé, d'être en colère. Tout le monde ressent de l'envie ou du désir. Le problème survient quand on arrive jusqu'à la dispute.

Raphaël - A la bagarre.

Ambre - Oui, après une dispute, et bien, forcément, après c'est dur de se calmer.

Moi - Oui, c'est dur de se calmer, de revenir en arrière. On peut regretter des choses dites ou faites parce qu'on a été envahi par ses émotions.

Une fois les enjeux du passage à l'acte éclaircis, nous avons abordé les moyens de prévention possibles :

Moi - Qu'est-ce qui va nous empêcher d'aller jusqu'à la dispute. Si on ressent tristesse, ou énervement, colère, envie ?

Raphaël - Si jamais des gens viennent pour arrêter ça.

Moi - Oui, la relation aux autres, les autres.

Simon- Ben toi tout seul, tu pars, tu n'as plus envie de le voir.

Moi - Et c'est quoi qui a agit en toi alors? Il y avait des émotions qui te poussaient...

Simon- Et il y a des émotions qui te repoussent!

Moi- Ce n'est pas forcément des émotions. C'est une autre catégorie.[...]

Basile- L'amitié.

Ambre- Parfois on peut ignorer

Moi - Oui, et c'est quoi qui t'aide à ignorer?

Raphaël - Si on est plus mature.

Moi - Oui, ça veut dire qu'on est plus...

Raphaël- Intelligent.

Moi - Pas forcément. [...] Raphaël nous a parlé de maturité et ce que je cherche comme mot, c'est un peu opposé aux émotions : On les ressent, on ne les contrôle pas trop, elles nous poussent à faire des choses. Tu nous as parlé de notre cerveau , Raphaël?

Raphaël- On réfléchit.

Moi - Ça s'appelle la raison, "être raisonnable", raisonner. On réfléchit les choses que l'on fait. La raison, on l'oppose souvent aux émotions parce qu'on est plutôt envahi par nos émotions, elles peuvent nous faire faire des choses. Et notre raison va analyser et va parfois nous faire prendre des décisions autres que celles que les émotions toutes seules nous auraient poussé à prendre.

Généralement, la réflexion, la raison nous aide à ne pas aller au bout des choses que l'on pourrait regretter. [...]

Cette raison va nous pousser à trouver des moyens d'éviter la dispute. Elle va nous faire faire quoi?

Raphaël, tu nous as dit : se tourner vers ses amis.

Raphaël- J'ai dit que les amis peuvent nous aider en nous écartant.[...]

Simon- Mais tu aurais pu t'empêcher tout seul.

Moi - Parfois, on est tellement envahi qu'on a besoin d'aide. Ça sert à ça les amis aussi. On a dit la semaine dernière "ça sert à protéger"

Que peut-on faire d'autre pour ne pas se disputer avec quelqu'un?

Basile- Parler

Moi -Oui, on est des êtres doués de parole. Généralement, cela marche mieux que les gestes ou les insultes.

Ambre- On peut partir aussi, ignorer.

Kaena- On peut aller voir un adulte aussi.

Moi - Oui, on peut aller voir un adulte qui jouer le rôle de médiateur aussi. Qui peut aider à faire parler, aider au dialogue.

[...]Basile- Discuter.

Cette discussion sur la dispute a été très riche. Certes, je suis beaucoup intervenue pour apporter des éclairages notionnels, décrypter les situations, faire avancer la discussion mais il me semblait important de donner aux élèves des clés de compréhension claires et transférables à des situations quotidiennes. En effet, forts de leurs expériences personnelles de la relationnalité, les élèves ont souvent une connaissance intuitive des concepts et des enjeux liés aux situations problématiques. Pour Frédéric Lenoir, les ateliers philo servent aussi à d'éveiller chez les enfants « l'intelligence émotionnelle, capacité de comprendre ses émotions et d'apprendre à les maîtriser ». ³²

Le débat philo est alors pour les élèves un moyen privilégié de cultiver leur discernement, de leur permettre de nommer et de comprendre ce qui se joue dans les relations interpersonnelles et de prendre du recul par rapport à des fonctionnements parfois pulsionnels.

En conclusion,

Pour un enseignant, il est assez déstabilisant de ne pas savoir à l'avance ce dont la prochaine heure sera faite. Et c'est aussi la règle du jeu quand on décide de partir des interrogations des élèves pour problématiser une question philosophique. Certes, j'ai préparé chaque atelier en amont, mais la direction que prenait la phase de problématisation ne m'appartenait pas et cette « prise de risques » par rapport à toute programmation ou progression a été aussi un défi pour ma pratique professionnelle, nécessitant un lâcher-prise au final très dynamisant.

Dans cette perspective, l'élève, à l'origine et au centre de la discussion, devient un « interlocuteur valable », selon l'expression de Jacques Levine. Il s'affirme comme sujet au milieu de ses pairs et par rapport à l'enseignant en élaborant une pensée et une parole nécessaire au groupe et à la réflexion de la communauté de recherche.

La parole qui s'élabore dans ces ateliers philo répond donc à un double enjeu: un enjeu d'affirmation de son identité en tant que sujet singulier qui pense et parle de sa pensée avec les autres, et un enjeu de relationnalité car cette parole va faire lien entre les pensées et les mondes intérieurs de chacun.

Le cadre du débat philo permet donc à cette parole de circuler et d'entrer en résonance (ainsi qu'en « raison-nance ») dans une discussion riche tant par son contenu philosophique que par la qualité des interactions. Elle permet par conséquent aux élèves d'expérimenter le dialogue : une prise de recul sur soi, les autres et le monde qui cultive le discernement, un partage d'opinions qui s'élargit à un

³²Frédéric LENOIR, op. cit., pg 85

dialogue des pensées, une confrontation des expériences qui permet de mieux comprendre l'autre et développe l'empathie.

En analysant toutes les discussions, je me suis attachée à en extraire des indicateurs, des signes d'élaboration d'une pensée réflexive et d'établissement d'interactions fraternelles et ils ont été nombreux ! La phase de méta-réflexion à la fin de chaque atelier était donc l'occasion de les rendre visibles aux élèves eux-mêmes, explicitant avec eux le chemin vers un dialogue constructif et une fraternité en actes. Forts de cette expérience « en laboratoire », je fais le pari qu'ils seront plus à même de réfléchir, hors du cadre structuré de ces débats, à la qualité de leurs relations, leur ouverture aux autres et au monde.

Développer ce type de pensée sur soi-même et les autres favorise compréhension et estime de soi en interaction constante avec l'estime de l'autre, quel qu'il soit, pour l'établissement de relations fraternelles et bienveillantes.

Je ressors de ce travail de recherche et de cette expérience intimement convaincue de l'intérêt de proposer ces discussions à visée philosophique de manière régulière aux élèves et ce dès l'école maternelle. En partant d'une publicité, d'une œuvre d'art, d'un conte, ou simplement d'une question, il est possible de mettre chacun en situation de penser et de dialoguer, pour comme le dit Philippe Meirieu « rendre possible tout à la fois le processus d'individuation et le processus de socialisation, la formation du sujet et celle du citoyen, l'apprentissage du métier d'élève et l'entrée dans « l'humaine condition »³³ .

³³Sous la direction d'Olivier BLOND-RZEWUSKI, Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? Hatier, 2018
pg 349