



HAL
open science

Apport de l'atelier de discussion à visée philosophique à l'apprentissage d'une pensée rationnelle

Pierre Gérard

► **To cite this version:**

Pierre Gérard. Apport de l'atelier de discussion à visée philosophique à l'apprentissage d'une pensée rationnelle. Education. 2016. dumas-01383261

HAL Id: dumas-01383261

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01383261>

Submitted on 18 Oct 2016

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

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

ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
ACADÉMIE DE PARIS

Apport de l'atelier de discussion à visée
philosophique à l'apprentissage d'une
pensée rationnelle

Pierre GERARD

Professeur des Écoles stagiaire, groupe F

Directeur de mémoire : Laurent LIBENZI

2016

Table des matières

I	Introduction	2
II	Organisation d'ateliers philosophiques en CM2	5
1	Mise en place de l'activité en début d'année	5
2	Diversification des thèmes et des méthodes	7
III	Analyse de l'évolution de l'activité au cours de l'année	11
1	Utilisation des différentes méthodes	11
2	Diversité des thèmes	13
IV	Conclusion et perspectives	13
	Bibliographie-sitographie	15
	Annexes	16
1	Règles du débat	16
2	DVP du 7 et 14 décembre 2015	16
3	DVP du 19 janvier 2016	17
4	DVP du 2 février 2016	18
5	DVP du 16 février 2016	19
6	DVP du 29 mars 2016	20

Première partie

Introduction

Pourquoi faire de la philosophie à l'école primaire? Que veut-dire "faire de la philosophie" à l'école primaire? Ces questions préoccupent depuis quelque temps un certain nombre d'enseignants et de pédagogues, sachant que depuis longtemps en France cette discipline n'est abordée qu'en fin d'enseignement secondaire, en classe de Terminale.

La philosophie peut être vue comme «l'art de former, d'inventer, de fabriquer des concepts»¹, et selon André Comte-Sponville, la philosophie est une pratique conceptuelle qui ne se soumet qu'à la raison et à l'expérience et vise moins à connaître qu'à penser ou questionner, moins à augmenter notre savoir qu'à réfléchir sur ce que nous savons et ignorons². Évidemment, à l'école primaire, l'élaboration de concepts peut paraître assez limitée, mais la pratique philosophique dès le plus jeune âge peut permettre de développer la pensée critique et la réflexion par le langage³. Par ailleurs, cette pratique sous la forme de débats peut permettre de développer les capacités d'argumentation et d'organiser une pensée pouvant être mise à mal par le fractionnement de la réalité et les modifications du rapport à cette même réalité⁴. Il s'agit donc plus de l'apprentissage d'un "philosopher" que de la philosophie en tant que pratique historique, afin de promouvoir une pensée réflexive chez l'enfant ("Penser ce que l'on dit" plutôt que "dire ce que l'on pense")⁵.

Le développement de la pensée rationnelle chez les jeunes enfants paraît être un enjeu important, en particulier en ces temps où les préjugés et les croyances semblent souvent entraver le dépassement des conceptions initiales :

«Car la rationalité elle-même n'est mise en œuvre que portée par un désir, lui-même inscrit dans une configuration mentale assumée et partagée à la fois. "On ne fait pas entendre raison à celui qui n'a pas choisi la raison" : et nul ne choisit la raison si elle ne s'intègre dans sa construction identitaire, si elle ne fait sens dans une aventure dont il est partie prenante. Il faut avoir éprouvé ce que la raison a de pouvoir libérateur, il faut avoir été impliqué, d'une manière ou d'une autre, dans ses combats contre l'obscurantisme et l'aliénation, il faut avoir goûté à la jouissance intellectuelle qu'elle procure, pour en faire un élément décisif de sa construction identitaire... Or, je ne suis pas certain que nous ayons bien pris la mesure de cela et que nous en ayons tiré toutes les conséquences pédagogiques et didactiques pour la scolarité de nos enfants!»⁶

Dans ce texte, Philippe Meirieu part du constat qu'aucun discours rationnel ne semble avoir prise sur certains élèves, qui selon lui recherchent du symbolique qu'ils ne trouvent pas dans les "savoirs scolaires" mais souvent dans des formes d'"embrigadements" extérieurs. Il serait dans ce cas nécessaire d'apporter du symbolique à l'école pour promouvoir la pensée rationnelle. Dans ce même ordre d'idées, Serge Boimare s'était très tôt rendu compte que la seule façon de canaliser des élèves en refus d'apprentissage était de leur lire des contes et des mythes, puis de les

1. Deleuze G. & F. Guattari (1991), *Qu'est-ce que la philosophie ?* Les Éditions de Minuit, Paris.

2. Comte-Sponville A. (2005) *La philosophie*, coll. "Que sais-je?", éd. PUF, cité par M. Piquemal (2008)

3. Brénifier O. (2007), *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, éd. Alcofribas Nasier, Paris.

4. Piquemal M. (2008), *La philo à l'école*, conférence (<http://www.michelpiquemal.com>).

5. Tozzi M. (2009), *Qu'est-ce qu'une pratique philosophique ?*, <http://www.philotozzi.com>.

6. Meirieu P. (2016), *Pour le symbolique, nous n'avons pas grand chose en magasin...*, L'expresso du Café Pédagogique (<http://www.cafepedagogique.net>), 18 mars 2016.

faire parler sur ce qu'ils ont écouté⁷. Cela permettrait d'améliorer la qualité des représentations pour que s'amorce une pensée réflexive⁸. L'utilisation de textes comme supports didactiques à la pratique philosophique a été élaborée par l'un des pionniers de la philosophie pour enfants, l'américain Matthew Lipman, et est défendue par Michel Piquemal⁹ qui a produit et rassemblé un grand nombre de fables, contes ou mythes dans cette perspective. Ce type de textes associé à la pratique d'ateliers philosophiques peut être propice au développement d'une rationalité et à une meilleure appropriation du langage, y compris chez des élèves en difficulté¹⁰.

Les textes officiels tendent à encourager ce type d'activités. Les programmes de 2008 concernant le cycle 3 en Français préconisaient que l'élève "s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments", et qu'il apprenne "à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs"¹¹. Le nouveau *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* comprend dans le domaine 1 la capacité de "parler, communiquer, argumenter à l'oral de façon claire et organisée; adapter son niveau de langue et son discours à la situation, écouter et prendre en compte ses interlocuteurs". Le domaine 3 comprend entre autres la capacité à "fonder et défendre ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation", "discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques", ainsi qu'apprendre à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres" et "remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté"¹². Les nouveaux programmes de 2016 concernant le cycle 3 en Enseignement Moral et Civique préconisent explicitement la tenue de discussions à visée philosophique afin d'approfondir certains thèmes, de débats réglés et argumentés ou encore de conseils d'élèves. En Français, les débats ou les jeux de rôles sont également recommandés afin, entre autres, de travailler le langage oral¹³.

Depuis les travaux précurseurs de Matthew Lipman aux États-Unis, différents courants se sont développés en France sur la pratique de la discussion philosophique chez les enfants : un "courant psychanalytique" insistant sur le sujet lui-même (initié par Jacques Lévine), un "courant citoyen" insistant sur les pratiques démocratiques (développé entre autres par Sylvain Connac ou Alain Delsol) et un "courant philosophique" insistant sur les exigences de pensée et le philosophe (promu par Oscar Brénifier, Michel Tozzi ou Edwige Chiroutier par exemple)¹⁴. Chaque courant a donné lieu à une méthode différente d'atelier philosophique.

La méthode première de Lipman vise à «développer la pensée critique, créatrice et attentive» et le plaisir d'échanger. Elle repose sur l'utilisation de supports, au départ de textes écrit par Lipman lui-même, afin de stimuler le choix de sujets de discussion qui seront abordés plus

7. Boimare S. (2005), *La médiation culturelle face aux difficultés d'apprentissage*, Rencontres professionnelles Lecture-jeunesse de Seine et Marne, 13 octobre 2005.

8. Boimare S. (2005), *Lire les mythes pour guérir la peur d'apprendre*, Les Cahiers pédagogiques, N° 429-430.

9. Piquemal M. (2008), *op. cit.*

10. Agostini V. (2009), *L'atelier philosophique : un support didactique pour apprendre à raisonner*, Mémoire de Cafipemf, Académie de Montpellier.

11. *BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008.*

12. *BO n° 17 du 23 avril 2015.*

13. *BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015.*

14. Tozzi M. (2012), *Comparaison entre différentes méthodes de philosophie avec les enfants pratiquées en France, dans la période 1996-2012*, <http://www.philotozzi.com>.

tard au sein d'une "communauté de recherche". Les sujets de discussion sont choisis par le vote des participants et l'enseignant n'intervient que pour relancer ou préciser la discussion par des questions. À la fin, un échange permet de revenir sur le contenu du débat. La méthode dite "Lévine" est très concise et repose sur une procédure précise appliquée à chaque séance : après une brève introduction par l'enseignant, toujours la même, les participants ont deux minutes pour réfléchir en silence sur un "mot inducteur", puis discutent librement pendant huit minutes en utilisant un bâton de parole sans qu'il n'y ait aucune intervention de l'enseignant. Celui-ci fait un compte-rendu structuré en fin de séance (définitions de notions, conceptualisation par des exemples et contre-exemples, et mises en perspectives) puis revient sur la façon dont les participants ont "perçu" les échanges de manière réflexive. La méthode "Tozzi-Delsol-Connac" repose sur un dispositif de mise en œuvre qui se rapproche de la pédagogie institutionnelle. Des rôles sont répartis au sein de l'assemblée (modérateur/président, reformulateurs, synthétiseur, observateurs...) et des règles de débat strictes sont définies au départ. L'enseignant propose le sujet de débat et accompagne la réflexion avec une exigence particulière sur les processus de pensée et l'argumentation (conceptualisation, problématisation, argumentation). Enfin, la méthode "Brénifier-Millon" repose sur une exigence intellectuelle très forte, où chaque idée avancée doit être argumentée et problématisée, répondre très précisément à la question posée, être bien écoutée pour pouvoir être reformulée¹⁵. Les contraintes peuvent être variables mais sont souvent très importantes. Oscar Brénifier a par exemple critiqué l'application de la méthode "Lipman" entre autres pour l'utilisation de textes comme supports de discussion, considérant que ceux-ci ne pouvaient pas être suffisamment exploités et empêchaient par ailleurs une bonne structuration de la pensée¹⁶. En pratique, même si ces procédures peuvent sembler très strictes¹⁷, beaucoup d'animateurs adaptent leur pratique en mélangeant des aspects des différentes méthodes selon leur métier, leur formation, leur public ou encore leur personnalité¹⁸.

J'ai donc moi-même mis en place des ateliers hebdomadaires de discussion dans ma classe de CM2 dès le début de l'année scolaire. Le but premier était d'amener les élèves à se questionner sur des sujets à visée philosophique, dans le sens où ils concernent la réflexion sur notre perception du monde qui nous entoure et de notre propre existence. Ceci avec le souhait que les enfants s'approprient des compétences sociales et civiques liées aux débats : s'écouter, prendre la parole à bon escient, respecter celle des autres, argumenter et contre-argumenter. Par ailleurs, cette activité me semblait extrêmement intéressante pour développer la pensée rationnelle et le raisonnement, dans la perspective d'y intégrer des thématiques relatives à l'épistémologie et à la philosophie des sciences.

Les élèves n'ayant eu que très peu d'expérience (voire aucune) de ce genre d'activité auparavant, plusieurs séances ont été nécessaires pour qu'ils se sentent plus à l'aise. Par ailleurs, mon intérêt s'est trouvé renforcé et ma pratique a pu évoluer en partie grâce à deux formations de Tronc Commun, l'une dispensée par des membres du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)¹⁹ et l'autre par Sylvie Daley-Le Merrer (DEA Boileau, Paris XVI^{ème}) qui concernait précisément la mise en place de discussions à visée philosophique en classe.

15. Brénifier O. (2002), *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne.

16. Brénifier O. (2007), *op. cit.*

17. Il est possible de trouver des exemples d'application stricte de ces méthodes, comme celle de "Tozzi-Delsol-Connac" par Sylvain Connac lui-même : <https://www.reseau-canope.fr/bsd/sequence.aspx?bloc=885639>

18. Tozzi M. (2012), *op. cit.*

19. *Initier les élèves au débat dans toutes les disciplines*, organisée par Pascal Diard et Laurent Carcelès à l'ESPE de Paris.

Deuxième partie

Organisation d'ateliers philosophiques en CM2

1 Mise en place de l'activité en début d'année

La classe de CM2 dont j'ai la charge à mi-temps cette année fait partie d'une école d'application parisienne du XVIII^{ème} arrondissement, dans un quartier dont le niveau socio-culturel de la population a fortement augmenté depuis un certain nombre d'années. L'école est sortie de ZEP au début de l'année scolaire, mais il reste une certaine mixité sociale au sein de l'école. De fait, même si en moyenne mes élèves appartiennent plutôt à des milieux socio-culturels favorisés, un certain nombre viennent de milieux sociaux moins favorisés et montrent en général plus de difficultés scolaires assez diverses. Deux élèves bénéficient du soutien permanent d'une personne ayant la fonction d'"aide à la vie scolaire" (AVS), ayant des difficultés d'apprentissage différentes.

J'ai donc mis en place des ateliers de discussion à visée philosophique dès la semaine suivant la rentrée. N'ayant aucune expérience de ce type d'activité, je me suis tourné au départ vers la méthode "Tozzi-Delsol-Connac" — que j'ai quelque peu aménagée — pour plusieurs raisons. Tout d'abord il semble que cette façon de faire soit la plus "visible" dans la communauté enseignante française, ceci étant probablement en partie lié à l'influence de Michel Tozzi²⁰ lui-même. En effet, les tenants de cette méthode sont encore en activité et produisent de nombreuses ressources numériques et ouvrages à destination des enseignants. Cependant, de nombreuses variantes existent et elle n'est pas forcément utilisée dans sa forme canonique²¹. D'autre part, j'étais fortement intéressé par les liens avec la pédagogie institutionnelle, et cette méthode semblait la mieux adaptée à une configuration de débat en classe entière.

Lors de la première séance, les règles du débat furent formulées par les élèves, suite à des suggestions de la part de l'enseignant (Annexe 1). Les premières discussions se déroulèrent avec un modérateur distribuant la parole au sein du groupe disposé en cercle dans la classe, et deux reformulateurs. Le thème était choisi à l'avance par moi-même et soumis à la classe. Pendant le débat, je prends en note l'intégralité des échanges et des propos des élèves, que je retranscris pour produire une trace écrite distribuée à tout le monde à la séance suivante. Pour chaque séance, je prépare entre 10 et 15 questions sur le thème choisi pour pouvoir permettre de relancer la discussion lorsqu'elle se tarit. La première séance a porté sur un thème relevant de la citoyenneté :

*Sujet : Qu'est-ce qu'être tolérant ?*²²

- Etre tolérant renvoie aux droits de chacun : on laisse faire des choses, on accepte plus facilement ce que les autres ont le droit de faire.
- En général, on préfère parler plutôt que de crier.
- Si certaines choses sont interdites au départ, elles peuvent être acceptées plus tard, même si elles sont gênantes.
- Ceci dit, il n'y a pas que les choses désagréables que l'on peut ne pas tolérer. Certaines personnes ne tolèrent que peu de choses, n'acceptent pas par principe : intolérance.
- La tolérance ne doit pas être abusée, en profitant de quelqu'un de très tolérant.

20. Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Montpellier III.

21. Voir par exemple Peeren S. (2010), *Philosopher à l'école primaire*, Réflexion et expérimentation au cycle 3 en RAR, coll. Saint-Germes F. (CPC Dunkerque), Coudekerque-Branche.

22. Discussion menée le 7 septembre 2015.

Comme la retranscription le montre, la discussion fut courte malgré de nombreuses questions de relance par l'enseignant, la majorité des élèves restant en retrait. La deuxième séance porta sur un thème plus centré sur le sujet, plus propice à l'expression des émotions et des sentiments : "Comment expliquer la jalousie ?". La discussion fut un peu plus longue mais peu d'élèves participèrent. À partir de la troisième séance, nous avons remplacé un rôle de reformulateur par celui de secrétaire de séance, chargé de prendre en note les participations au débat. Le thème choisi était à nouveau centré sur le sujet, mais la qualité de la discussion fut bien meilleure que les deux précédentes (bon taux de participation et moins de relance par l'enseignant, ainsi qu'une bonne argumentation malgré le sujet propice à l'expression des émotions) :

*Sujet : Pourquoi a-t-on peur ?*²³

Définition : La peur est une émotion face à un danger : on a peur quand quelque chose d'horrible peut se passer, lorsque l'on est choqué, lorsque quelqu'un essaie de nous faire peur.

Un exemple : la peur du noir

- Souvent il n'y a pas de danger, on se fait peur soi-même. Cela se passe dans la tête : comme l'on ne voit rien, on ne sait pas ce qui va se passer. On a en fait peur d'autre chose que du noir, on croit qu'il y a quelqu'un ou quelque chose mais on ne sait pas si c'est le cas.
- Quand on entend un bruit, on a un réflexe de peur. On imagine tout ce qui peut arriver, souvent le pire. On peut avoir l'impression de voir des formes, on peut même transformer des formes existantes par notre imagination.
- *Désaccord* : on peut avoir la phobie du noir.

Réalité ou imagination ?

- Lorsque quelqu'un fait exprès de faire quelque chose qui fait peur, il ne se passe rien.
- *Désaccord* : cela se passe parfois (exemple : attentats).
- *Désaccord* : on peut par exemple avoir peur des ombres, et avoir toujours une arme sur soi. Quand on a la phobie de quelque chose, on a toujours l'impression qu'elle est là.
- *Désaccord* : on peut également avoir peur de quelque chose qui s'est déjà passé et avoir réellement peur pour soi.

A quoi ça sert ?

- Les animaux par exemple ont aussi peur du noir : cela leur permet d'être attentifs.
- La peur sert à se protéger, c'est une défense du cerveau qui permet d'être prêt à tout moment.

Comment réagit-on face à la peur ?

- On panique, on prend la fuite, on se cache, ou alors on reste figé, on sursaute.
- En général on est surpris, mais on peut chercher une solution.
- On peut faire preuve de courage face à la peur.

La séance suivante porta également sur un thème relatif au sujet, mais pouvant s'ouvrir sur des questions métaphysiques : "Qu'est-ce que le bonheur ?". La qualité de la discussion resta assez bonne mais sans énormément d'échanges réels, et la relance par des questions de l'enseignant fut fréquente. La séance qui suivit encore porta quant à elle sur un sujet ouvert, relatif à la citoyenneté mais propice à l'argumentation et à la pensée rationnelle, et somme toute assez compliqué par rapport aux précédents. La qualité fut moyenne et la relance par l'enseignant fut encore assez forte :

23. Discussion menée le 12 octobre 2015.

*Sujet : Doit-on toujours dire la vérité ?*²⁴

Définition : La vérité concerne ce qui est vrai. Ne pas dire la vérité consiste à mentir.

Est-on obligé de dire la vérité ?

- En classe par exemple, on est obligé de dire la vérité, sauf si c'est dangereux. C'est mieux de dire la vérité, sauf si ça peut poser des problèmes. On peut hésiter à dire la vérité : par exemple dire un secret sur quelqu'un d'autre peut causer des problèmes.
- Mais on n'est pas obligé en général : on peut dire des mensonges.

Est-ce possible de ne pas dire la vérité ?

- On est libre de dire la vérité ou pas. Mais le fait de dire souvent la vérité entraîne les autres à avoir de plus en plus confiance : ils savent qu'on ne dit pas de mensonge. Sinon ils ont tendance à ne pas nous croire.
- Cependant, on peut croire pendant un moment mais le mensonge finit toujours par être découvert.
- Désaccord : pas forcément, on peut cacher la vérité.
- Exemple : quand on part acheter des bonbons sans y avoir été autorisé, notre mère peut vérifier et trouver les bonbons. Mais on peut les cacher et ne jamais se faire prendre, elle ne va pas forcément vérifier.
- Lorsque nous commettons un vol, on peut nous forcer à dire la vérité par un détecteur de mensonges puis nous mettre en prison. On détecte le mensonge car notre pouls s'accélère.
- On peut avoir envie de cacher quelque chose, que personne ne le sache.
- Désaccord : on ne peut pas mentir contre la loi, on peut être gravement puni.

A quoi ça sert de dire la vérité ?

Si l'on perd la confiance des autres, cela peut être très dur après : dire la vérité permet de garder la confiance des autres.

La séance suivante porta à nouveau sur un thème relatif à la citoyenneté : "Pourquoi est-on généreux?". La qualité fut un peu meilleure que les précédentes mais le taux de participation resta relativement faible.

2 Diversification des thèmes et des méthodes

A la fin du premier trimestre, j'ai décidé de procéder à des modifications du dispositif habituel de discussion. De manière générale, ces changements sont issus d'autres méthodes ("Lévine" et "Lipman"), sans toutefois les appliquer dans leur globalité. Je me suis d'abord basé sur un texte en m'inspirant d'un document fourni par le Ministère de l'Éducation Nationale²⁵, l'adaptation du mythe de Gygès²⁶ dont je n'ai pas lu la fin dans un premier temps, en laissant aux élèves un court temps de réflexion afin d'imaginer la fin du mythe et que feraient-ils à la place de Gygès. Puis après la lecture de la fin du mythe, ils durent réfléchir sur les raisons pour lesquelles Gygès avait commis ses crimes (Annexe 2). La portée des réflexions fut variée mais la participation et l'implication des élèves dans le sujet fut notablement supérieure aux séances précédentes. La séance a duré au moins deux fois plus longtemps avec peu de baisse d'attention des élèves les

24. Discussion menée le 9 novembre 2015.

25. Document eduscol, *Discussion à visée philosophique à partir de l'histoire «L'anneau de Gygès» de Platon*, <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>.

26. Vallée C. & J. Schepers (2012), *L'anneau de Gygès*, adaptation du mythe tiré du livre II de *La République* de Platon, Les Éditions Éveil & Découvertes.

moins motivés, et a permis d'ouvrir des réflexions pour la séance suivante. Celle-ci porta sur un thème relatif à la citoyenneté abordé lors de la séance sur le mythe de Gygès (la justice) et peu développé, mais fut de moins bonne qualité (Annexe 2). D'autre part, ces séances virent l'introduction d'un bâton de parole, tout en gardant le rôle du modérateur. Celui-ci distribue la parole en donnant le bâton, et seul l'élève ayant ce dernier a la possibilité de parler.

Pour les séances suivantes, j'ai mis en place une discussion selon la méthode "Lipman", tout en gardant les rôles habituels de modérateur, reformulateur et secrétaire de séance. J'ai choisi comme supports de courtes citations de Pascal (*Pensées*) et de Tchouang-Tchéou (philosophe chinois de l'Antiquité) suggérées en formation par Sylvie Daley-Le Merrer, et les élèves déterminèrent et choisirent le sujet qu'ils aborderaient la semaine suivante. La qualité de la discussion fut très nettement supérieure à tout ce que la classe avait produit précédemment : la quasi-totalité des élèves a participé, les échanges — et pas simplement une suite de réflexions plus ou moins indépendantes — furent beaucoup plus nombreux, mon intervention fut presque inexistante et la qualité des réflexions fut très bonne. En effet, le bilan résulte exclusivement des différentes réflexions des enfants, aucun thème n'est lié à une question de relance :

*Sujet : Quelle est la différence entre rêve et réalité ?*²⁷

Dans un rêve, tout peut arriver (des dragons, des licornes), pas dans la réalité. Dans un rêve, on n'est pas soi-même (inconscient), on ne peut pas mourir, dans la réalité on est soi-même, c'est toujours la même chose.

Un rêve, c'est une pensée traduite en images. Comme dans un jeu vidéo, on peut se voir sous un autre angle. La réalité c'est ce qui est vrai, c'est traduit par les yeux.

Le rêve et la réalité sont différents

- Dans un rêve, on peut rêver de la réalité mais elle ne va pas se réaliser.
- *Désaccord* : si, cela peut se réaliser. Par exemple, j'ai pu imaginer un endroit dans un rêve, et deux jours plus tard, j'étais vraiment à cet endroit. On peut aussi revivre ce que l'on a vécu, éprouver des sensations.
- Dans un rêve, on imagine toujours que l'on ne peut pas faire quelque chose alors que dans la réalité on le fait. On ressent dix fois plus fortement les choses dans un rêve puisque l'on dort. Quand on rêve que l'on tombe, on se réveille en sursaut.
- Dans la réalité on ne peut pas faire tout ce que l'on veut mais dans un rêve oui.

Peut-on rêver quand on n'a jamais vu la réalité ?

- L'exemple des aveugles : on ne peut pas rêver d'une image puisqu'on n'en a jamais vu.
- *Désaccord* : on va se faire une image même si l'on n'en a jamais vu.
- *Désaccord* : si on est aveugle, on ne peut pas imaginer.

Les rapprochements entre les rêves et la réalité

- On peut dire que l'on a peur dans la réalité mais cela ne va pas forcément se passer. Dans un rêve, cela va vraiment se passer.
- *Désaccord* : c'est plutôt pour un cauchemar.
- Dans un rêve, on peut tout faire, mais cela peut devenir un cauchemar. On a peur de quelque chose en vrai, et cela va arriver dans un rêve.
- Dans un rêve, tout est relié à la réalité : c'est arrivé ou cela va arriver.
- Il y a 3 types de rêves : les rêves magiques, les cauchemars et les visions (ce qui va se passer).
- Quand quelque chose nous a choqué dans la réalité, on peut se le repasser dans un rêve et faire toujours le même rêve pendant longtemps.

27. Discussion menée le 11 janvier 2016.

- *Désaccord* : on ne peut pas faire le même rêve trop longtemps, il y a un écart entre les différents rêves.
- Le rêve peut déformer la réalité, ce n'est souvent pas exactement la même chose.
- *Désaccord* : il y a des rêves où rien n'est anormal.
- On peut aussi rêver en classe sans être forcément endormi.
- *Désaccord* : ce n'est pas vraiment un rêve, ce sont des pensées.
- Quand on rêve d'un endroit, on a qu'à essayer d'y aller pour voir si c'est la même chose.

Le débat suivant fut également basé sur un texte, mais relativement difficile pour des élèves de CM2²⁸. Comme pour le mythe de Gygès, ils n'ont pas choisi le sujet, mais devaient réfléchir sur la fin de l'allégorie que je n'ai pas lue et sur la portée de ce mythe. Ils ont eu un temps de réflexion après leur lecture du texte, et j'ai dû expliciter certains points qui restaient obscurs pour beaucoup d'entre eux. Cependant, ils sont restés dans l'ensemble intéressés et motivés par la réflexion sur le sujet, qui n'était pas facile mais dont la portée philosophique est très importante (Annexe 3).

La séance suivante a porté sur un thème de nouveau centré sur le sujet : "Pourquoi a-t-on besoin de critiquer?". Le sujet a été choisi par les élèves après la lecture en communauté autonome d'un texte issu d'un conte persan tiré des *Philo-fables*²⁹ de Michel Piquemal. Ils devaient d'abord trouver un titre à l'histoire sans nommer les personnages, puis émettre des questions philosophiques propices à la discussion. Le sujet pour la semaine suivante a été choisi par vote. Pour la première fois, le rôle de secrétaire de séance a été transformé en *synthétiseur*, chargé de prendre des notes et de faire un résumé de ce qui a été dit en fin de séance. Ce rôle est assez difficile car il faut retranscrire les arguments les plus importants qui ont été émis, ce qui n'est pas évident à l'écrit et encore moins à l'oral. Ce débat a été relativement riche mais est resté cantonné à l'expression des émotions et des sentiments, avec peu d'argumentation plus profonde (Annexe 4). La tâche de synthétiseur a été menée avec quelques difficultés, la synthèse orale étant un exercice compliqué.

Le thème suivant a été à nouveau choisi par les élèves à partir de la lecture d'un texte d'Antoine de Saint-Exupéry tiré encore une fois des *Philo-fables*³⁰. Contre toute attente, ils ont choisi un sujet de discussion difficile, à haute portée philosophique et *a priori* propice à la réflexion rationnelle. La qualité de l'argumentation fut assez bonne mais la discussion relativement limitée et peu développée :

*Sujet : Pourquoi est-on là ?*³¹

Nous sommes là car nos parents nous ont faits.

Pourquoi existons-nous ?

- Nous sommes formés d'atomes.
- Nous n'avons pas choisi d'être ici : c'est notre destin. Si Dieu existe, notre vie est déjà toute tracée.
- La Nature nous a créés, c'est l'ordre du monde.
- *Désaccord* : la Nature en a marre, elle nous a créés pour se détruire.

28. Jay B. & H. Schepers (2012), *La Caverne de Platon*, adaptation de l'allégorie tirée du livre VII de *La République* de Platon, Les Éditions Éveil & Découvertes.

29. Piquemal M. (2003), *Les Philo-Fables*, éd. Albin Michel.

30. Piquemal M. (2010), *Les Philo-Fables pour la Terre*, éd. Albin Michel.

31. Discussion menée le 9 février 2016.

Pourquoi vivons-nous ?

- Pour aucune raison, cela ne sert à rien.
- *Désaccord* : cela sert à connaître la vie, profiter de la vie, avoir des émotions.
- *Désaccord* : à quoi sert-il de manger, de connaître la vie ? Cela ne sert à rien.
- *Désaccord* : nous avons très peu de chances de vivre, il faut donc en profiter.
- *Nuance* : peut-être que l'on pourra se réincarner.
- *Désaccord* : cela ne sert à rien de vivre si l'on va mourir.
- *Désaccord* : si, on peut vivre beaucoup de choses heureuses ou malheureuses.

Pour la séance suivante, je suis revenu à un sujet imposé par moi-même, relatif à la citoyenneté : "Seul ou ensemble", en les faisant réfléchir quelques minutes avant le débat selon la méthode "Lévine". La discussion fut assez riche mais est restée centrée sur un débat démocratique. Cependant les échanges d'arguments ont été importants (Annexe 5).

Les deux sujets suivants ont été choisis à nouveau par eux-mêmes suite à la lecture de *Philo-fables* et de contes philosophiques³². Il s'agit de deux thèmes centrés sur le sujet, mais qui pouvaient avoir des implications plus profondes : "Pourquoi veut-on toujours plus ?" puis "Pourquoi a-t-on peur de la mort ?". Les discussions ont porté de fait sur des considérations personnelles mais pas seulement, les échanges ont été assez riches et les élèves ont argumenté de façon construite, souvent au-delà des seules émotions et expériences individuelles (voir par exemple l'Annexe 6 pour la deuxième discussion).

Enfin, le dernier débat que mes élèves ont mené en classe à ce jour a porté sur un thème choisi encore une fois par eux-mêmes, mais auquel je m'attendais peu en choisissant les textes supports. Je souhaitais les faire réfléchir sur le "temps", si possible avec une dimension épistémologique mais avec des textes relativement ouverts. Je leur ai lu préalablement un texte de philosophie des sciences adapté pour les enfants sur la théorie de la relativité³³. Ce conte était tout de même assez compliqué et une bonne partie des élèves ont semblé rester en retrait. Je me suis également appuyé sur une *Philo-fables* et un conte philosophique ainsi que sur des citations de Jacques Prévert et d'Emmanuel Kant. Les élèves n'ont pas voté pour un thème relatif au temps même s'il a fait parti des propositions, mais à ma grande surprise sur un sujet purement épistémologique :

*Sujet : Qu'est-ce que le savoir ?*³⁴

Le savoir est un ensemble de connaissances, mais ça n'est pas forcément uniquement être bon en classe : c'est être cultivé, connaître des choses importantes dans la vie.

Est-ce qu'on naît avec un savoir ?

- Quand on naît, on a un savoir, des mots propres ("aga" par exemple pour un bébé), puis on apprend au fur et à mesure mais personne ne saura jamais tout.
- *Désaccord* : un bébé ne sait rien, les mots qu'il prononce ne veulent rien dire pour lui.
- *Désaccord* : un bébé sait qu'il peut dire "aga" même si cela ne veut rien dire, "aga" est déjà du savoir.
- *Désaccord* : "aga" ne veut rien dire pour nous.
- *Désaccord* : cela veut dire quelque chose pour le bébé, il essaie de communiquer.
- *Désaccord* : il ne peut pas savoir qu'il dit quelque chose en particulier.
- *Désaccord* : c'est juste qu'il n'a pas les muscles pour bien parler.

32. Piquemal M. (2004), *Le conteur philosophe*, éd. Albin Michel.

33. Morlot F. & A.-M. Ramstein (2011), *Les illuminations d'Albert Einstein*, éd. Les Petits Platons.

34. Discussion menée le 12 avril 2016.

- *Désaccord* : "aga" peut vouloir tout dire pour un bébé.
- D'autre part, si un bébé pleure c'est parce qu'il a vu des gens pleurer. Si l'on voit ses parents manger, on essaie de manger.
- *Désaccord* : si le bébé pleure, c'est parce qu'on le retire d'un endroit chaud.
- *Désaccord* : quand on naît, on apprend à pleurer quand on ressent des émotions, de la douleur.
- *Désaccord* : on ne sait pas qu'on ressent une émotion.

Comment acquiert-on le savoir ?

- On apprend par soi-même en expérimentant : par exemple si l'on a des graines, on ne va pas savoir qu'il faut les planter pour pouvoir manger. On ne peut pas deviner, il faut tenter, explorer.
- *Désaccord* : on apprend par les livres et par les autres, par la transmission des savoirs au fur et à mesure, par l'imitation. Mais on va peut-être l'oublier après.
- *Nuance* : la transmission peut se faire entre générations dans les deux sens. Par exemple nos grands-parents savent des choses que l'on ne sait pas et réciproquement. On ne connaît pas tous les mêmes choses.
- *Nuance* : le savoir peut s'oublier, nos grands-parents ont certainement oublié beaucoup de choses.

Conclusion

Savoir et connaître sont différents : on peut connaître sans savoir. Les connaissances peuvent être physiques par exemple, comme savoir bouger un bras. C'est savoir faire quelque chose, pas parce qu'on l'a appris par quelqu'un d'autre, mais plutôt par nous-même.

Les élèves se sont bien approprié le sujet et les échanges ont été riches, en particulier sur la nature du savoir à la naissance, autrement dit sur l'inné et l'acquis (ou "nature/culture"). Je ne suis presque pas intervenu, sauf pour réorienter sensiblement la discussion qui restait trop longtemps ancrée sur la question de l'inné/acquis. Malgré la difficulté du sujet, la qualité de l'argumentation et la portée de leurs réflexions furent extrêmement bonnes. L'ensemble de la classe (la participation fut une des meilleures de l'année) a réussi à développer une pensée rationnelle intéressante, basée sur de nombreux échanges entre eux.

Troisième partie

Analyse de l'évolution de l'activité au cours de l'année

1 Utilisation des différentes méthodes

Le dispositif du début d'année selon la méthode "Tozzi-Delsol-Connac" présentait l'intérêt de donner des rôles aux élèves, ce qui semblait les motiver pour au moins entrer dans le débat. Par contre, ils n'avaient pas de temps de réflexion préalable et la discussion était lancée aussitôt le sujet énoncé. De fait, le premier débat fut extrêmement laborieux et peu d'élèves participèrent, peut-être en partie en lien avec ce mode de fonctionnement, mais certainement aussi avec le peu d'expérience préalable, et la relative difficulté du sujet ("Qu'est-ce qu'être tolérant?"). En effet, le débat lancé sur le même mode de fonctionnement beaucoup plus tard dans l'année, après avoir essayé d'autres dispositifs, fut bien meilleur ("Seul ou ensemble"). Il est vrai que les élèves eurent quelques minutes de réflexion préalable (selon la méthode "Lévine"), où ils avaient le temps de noter leurs idées par écrit, ce qui n'était pas le cas en début d'année. Cela a pu contribuer à

l'amélioration de la qualité du débat, mais celle-ci fut somme toute largement supérieure à celle des premières discussions. Durant la séance, je n'ai pas eu besoin de relancer la discussion avec des questions préparées alors que cela était souvent le cas en début d'année. Même si la qualité des débats s'est améliorée au cours du premier trimestre, les enfants étaient régulièrement en attente de questions pour relancer le débat, ce qui ne semblait pas favoriser leur motivation à le redynamiser eux-mêmes. Il est également possible, en début d'année, qu'ils ne fussent pas véritablement ce que l'on pouvait attendre d'eux dans ce type d'activité, et qu'ils n'osaient pas exprimer leurs pensées même s'ils avaient des choses à dire. Mais il semble que l'amélioration se soit faite de manière progressive plutôt que d'une discussion à l'autre, ce qui serait plus en faveur d'un apprentissage graduel.

En ce qui concerne les rôles, le remplacement d'un reformulateur par un secrétaire de séance a pu également participer à l'amélioration des discussions, un élève — et plus seulement l'enseignant — étant désormais chargé de prendre en notes les échanges. D'autant que le rôle de reformulateur est peut-être celui qui est le plus difficile à s'approprier par les élèves, peu d'entre eux l'ayant assumé de façon très pertinente au cours de l'année. Les notes du secrétaire de séance permettent en outre d'aider à la production de la trace écrite suite à la séance. La transformation de ce rôle en synthétiseur fut également très intéressante, renforçant la dimension collective de cette activité. Les élèves se sont globalement très bien acquittés de cette tâche, y compris ceux qui ont des difficultés scolaires et qui ont du mal à s'impliquer dans beaucoup d'autres activités. Je n'ai jamais testé de dispositif en demi-classes, avec des élèves observateurs, car il me semblait préférable d'impliquer le groupe classe intégralement pour faire entrer tout le monde dans l'activité plus aisément. Étant donné l'augmentation très évidente du taux de participation au cours de l'année, je ne peux pas remettre en cause ce choix à ce stade, mais je ne peux absolument pas savoir quels auraient été les effets d'un dispositif en demi-groupes. Enfin, l'insertion du bâton de parole (tout en gardant un modérateur) a pu également améliorer la distribution de la parole, les élèves respectant bien mieux les règles du débat.

Le changement dans le dispositif qui a semblé avoir le plus d'effet fut l'intégration de textes comme supports ainsi que le choix du sujet et le plus long temps de réflexion, selon la méthode "Lipman". La qualité du premier débat de ce type était tellement supérieure par rapport aux précédents ("Quelle est la différence entre rêve et réalité?"), que j'ai été amené à formuler trois hypothèses pour essayer d'expliquer une telle différence : le sujet les a plus intéressés, ils ont choisi le sujet, ou bien ils ont "mûri" par rapport au début de l'année. Un rapide sondage dans la classe a montré que plus de la moitié des élèves pensait que la deuxième hypothèse était la bonne : c'est parce-qu'ils ont choisi eux-mêmes le sujet (à partir de textes) que le débat fut meilleur. Il est d'ailleurs à noter que la suggestion de choisir eux-mêmes le sujet était survenue à plusieurs reprises au cours du premier trimestre de la part de quelques élèves. Même si les élèves pensaient que la deuxième hypothèse était la bonne, il est évidemment difficile voire impossible d'exclure les deux autres, et je pense d'ailleurs qu'elles ont contribué également à l'amélioration de ce débat et des suivants. La classe dans son ensemble semble s'être mieux approprié l'activité au fil du temps. Par contre, il est relativement difficile d'évaluer l'effet d'une telle activité et de ses modifications au niveau individuel — ceci étant forcément très variable selon les enfants — même avec des grilles d'évaluation³⁵ que je n'ai pas mises en place.

35. Agostini V. (2009), *op. cit.*

2 Diversité des thèmes

Les sujets de discussion ont été assez variés jusqu'à maintenant, ce que je souhaitais afin de renforcer encore l'intérêt de l'activité. Mais l'un des objectifs principaux était au départ l'apprentissage de l'argumentation par les échanges et de la pensée rationnelle. De ce point de vue, tous les thèmes abordés pouvaient être *a priori* propice à la réflexion et pas simplement à l'expression d'émotions ou d'expériences individuelles, mais les sujets à caractère plus métaphysique l'ont été certainement plus que les thématiques centrées sur le sujet ou relatives à la citoyenneté. Ces dernières furent d'ailleurs peut-être celles qui produisirent les débats les plus pauvres et laborieux, comme le tout premier ("Qu'est-ce qu'être tolérant?") ou celui portant sur la justice en cours d'année. Les thèmes centrés sur le sujet étaient en général relativement ouverts (*ex.* "Comment expliquer la jalousie?", "Qu'est-ce que le bonheur?", "Doit-on toujours dire la vérité?") mais ils sont restés au départ assez peu développés au niveau de la réflexion et des échanges, puis la portée des idées et des pensées s'est progressivement améliorée. Mais il est arrivé que certains élèves expriment l'envie de traiter d'autres types de thématiques lorsqu'au début de l'année, elles concernaient régulièrement le sujet réflexif. Par ailleurs, depuis l'instauration du choix du sujet de débat, ils choisissent beaucoup plus souvent des thématiques plus "philosophiques", y compris concernant des problématiques complexes ("Pourquoi est-on là?", "Qu'est-ce que le savoir?"). À ce titre, l'évolution des débats de ce type a été très importante en termes de réflexion et d'échanges, ce qui semble montrer une progression dans l'apprentissage d'une pensée rationnelle chez un bon nombre d'élèves. La première de ces discussions ("Pourquoi est-on là") fut beaucoup moins riche que la dernière ("Qu'est-ce que le savoir?"). Celle-ci fut de particulièrement bonne qualité quant à la réflexion et à la portée des échanges, malgré la difficulté du sujet. Une très grande majorité des élèves participa, y compris des élèves en grande difficulté scolaire (dont les deux élèves ayant une AVS), et très peu resta en retrait. Même lorsque le thème abordé fut extrêmement compliqué, comme lors de la séance sur la *Caverne* de Platon — qui s'est avérée assez difficile à vulgariser pour de jeunes enfants —, les élèves sont restés dans l'ensemble intéressés et motivés par la réflexion sur le sujet.

Quatrième partie

Conclusion et perspectives

Globalement, les élèves de ma classe semblent s'être approprié l'activité de discussion à visée philosophique progressivement au cours de la première partie de l'année, et leur intérêt pour celle-ci semble grandissant. D'ailleurs, elle fait partie d'une des rares pour lesquelles lors de chaque montée d'escalier du début de matinée précédant la séance s'exprime au moins un «*Maître, est-ce qu'on va faire le débat philo aujourd'hui?*». Même s'il est difficile d'évaluer l'apport de cette activité pour chaque élève, le fort taux de participation des derniers débats semble montrer un effet sur un grand nombre d'élèves, y compris ceux qui sont en difficulté scolaire. D'ailleurs, ceux qui sont en grande difficulté sont souvent très actifs pendant la discussion et expriment une qualité de réflexion et de langage bien supérieure à ce qu'ils produisent à l'écrit. Ayant conservé un dispositif en classe entière, il serait intéressant de tester un fonctionnement en demi-groupes avec une moitié de classe d'observateurs. Ceci dit, les élèves étant habitués au débat en classe entière, il n'est pas certain qu'ils resteraient complètement dans leur rôle d'observateurs.

Par ailleurs, certaines modifications de l'organisation des discussions semblent avoir contribué à leur amélioration. En particulier l'apport d'un texte en support, ainsi qu'un temps de réflexion précédant le débat et le choix du sujet par les élèves semblent les engager davantage dans l'activité et promouvoir la qualité des échanges et de la réflexion. Le temps de réflexion d'une semaine entre les deux parties du débat a certainement pu permettre aux élèves de mieux s'approprier le sujet : certains participent en effet beaucoup plus depuis que ce dispositif a été mis en place. Le texte peut être choisi en fonction des thématiques que souhaite aborder l'enseignant, et les rôles de la méthode "Tozzi-Delsol-Connac" assignés aux enfants peuvent être conservés. Des emprunts aux différentes méthodes peut donc être un mode de fonctionnement satisfaisant.

La qualité des échanges et de l'argumentation a considérablement augmenté au cours de l'année durant ces discussions. Les élèves semblent s'être investis dans l'élaboration d'une pensée rationnelle, ne reposant pas simplement sur l'expression de leurs émotions ou leurs expériences personnelles. Ceci dit, cela n'a pas valeur de statistique et reste propre à cette classe de CM2. Il est très difficile de tirer des conclusions rigoureuses, ce qui est le cas en règle générale, même avec l'aide de grilles d'observation ou d'évaluation — ce qui n'a pas été mis en place ici.

Désormais, un aspect un peu différent de ce type d'activité m'intéresse fortement pour un développement dans ma classe : le débat scientifique, mais particulièrement d'épistémologie et de philosophie des sciences, ou portant sur des questions socialement vives. Le dernier débat en classe, choisi par les élèves et différent de celui que j'avais prévu, avait déjà une portée épistémologique et fut assez réussi malgré la difficulté. Plusieurs modalités peuvent être envisagées : par exemple la mise en place d'un débat ayant eu lieu dans l'histoire des sciences, sur la base de textes d'archives de différents protagonistes de ce débat adaptés à la compréhension d'élèves de l'école primaire (comme cela nous a été suggéré par un membre du GFEN). Il pourra s'agir sinon d'adapter l'activité dans ses formes actuelles à des sujets de philosophie des sciences.

Bibliographie-sitographie

- Brénifier O. (2002), *Enseigner par le débat*, CRDP de Bretagne.
- Brénifier O. (2007), *La pratique de la philosophie à l'école primaire*, éd. Alcofribas Nasier, Paris.
- Daniel M.-F. (1996), *La philosophie et les enfants*, de boeck éd.
- Galichet F. (2007), *La philosophie à l'école*, éd. Milan.
- Gaussel M. (2016), *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*, dossier de veille de l'Ifé N° 108, février 2016.
- Lévine J. (2014), *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?*, ESF.
- Lipman M. (1995), *À l'école de la pensée*, de boeck éd.
- Orange C. (2012), *Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, de boeck éd.
- Tozzi M. [dir.] (2007), *Apprendre à philosopher par la discussion*, de boeck éd.
- Revue *Diotime* : <http://www.educ-revues.fr/diotime/>.
- Michel Tozzi : <http://www.philotozzi.com/>.
- Michel Piquemal : <http://www.michelpiquemal.com/>.
- Oscar Brénifier : <http://www.pratiques-philosophiques.fr/>.

Annexes

1 Règles du débat

Le débat est régulé par un **modérateur**, chargé de donner la parole dans la classe, en respectant les règles. Des *reformulateurs* (chargés de reformuler plus clairement un propos) et des *observateurs* (témoins du déroulement du débat) peuvent être également désignés.

Pour que les échanges se déroulent dans de bonnes conditions, je dois :

- Demander la parole en levant le doigt,
- ECOUTER et RESPECTER ce que disent les autres (pas de moquerie),
- ne pas interrompre celui qui parle,
- rester dans le sujet,
- laisser la priorité à ceux qui n'ont pas encore pris la parole,
- ne pas redire (reformuler) à l'identique un propos déjà tenu,
- ne pas tenir de propos trop intimes ou irrespectueux,
- respecter la distribution de la parole de manière équitable,
- respecter la confidentialité des propos tenus dans la classe.

2 DVP du 7 et 14 décembre 2015

■ UN MYTHE PHILOSOPHIQUE : L'ANNEAU DE GYGÈS ■

Le berger Gygès trouve un anneau qui lorsqu'il le met au doigt, le rend invisible.

Questions :

Que va faire Gygès après avoir découvert le pouvoir de l'anneau ?

- Il va le garder et devenir fou.
- Il va en abuser et sera châtié.
- Il va faire de la magie.
- Il va voler et l'effet va s'arrêter, puis le pouvoir va revenir et il va s'enfuir.
- Il va rester toujours invisible.

Que ferais-je si j'avais un tel anneau ?

- Je l'apporterais à des chercheurs pour étudier son pouvoir.
- Je le mettrais dans un coffre-fort.
- J'en parlerais à tout le monde et deviendrais populaire.
- Je l'utiliserais pour ne plus respecter les règles : j'irais mettre le ballon dans le but de l'autre équipe, je volerais des bijoux, je ferais peur à tout le monde, je le garderais pour faire des choses que mes parents ne veulent pas que je fasse, je ferais des braquages.
- Je me poserais des questions philosophiques jusqu'à devenir fou.

Discussion :

Dans le mythe, Gygès séduit la reine et tue le roi pour prendre sa place.

Sujet : Pourquoi Gygès fait-il cela ?

Il veut le pouvoir, être riche, tout en étant en sécurité : il ne veut pas courir de danger, ne pas se faire voler. Il a pu faire cela par jalousie également. Il a pris plus de risque en essayant d'obtenir l'accord de la reine : s'il ne l'avait pas fait, il aurait été considéré comme un criminel.

Désaccord : il est déjà un criminel et il est invisible, donc il ne prend pas de risque.

Il a fait cela pour gagner de la popularité et faire peur à tout le monde : si l'on est fort dans son coin, cela a peu d'effet alors qu'avec les autres, on peut s'imposer plus facilement.

Au départ, Gygès est gentil : il se pense puissant ensuite mais il n'aurait pas fait tout cela s'il n'avait pas eu l'anneau. En général on abuse des choses quand on en a besoin : on devient méchant mais on pourrait vivre sans. Trop de pouvoir nous rend méchant et l'on en veut toujours plus.

Les lois, la police, notre coeur peuvent nous empêcher de faire le mal.

La loi du plus fort repose sur le fait que lorsqu'on est fort, on inspire le respect.

■ DÉBAT SUR LA JUSTICE ■

Question : Pourquoi ne peut-on pas faire tout ce que l'on veut ?

On ne peut pas faire tout ce que l'on veut car il y a des lois pour bien vivre. Si on ne les respecte pas bien, on ne peut pas vivre.

A quoi ressemblerait un monde sans loi ?

S'il n'y avait pas de sanction, on pourrait faire n'importe quoi.

Cela serait le bazar, ou tout le monde resterait chez soi à regarder la télévision.

Si tout le monde se met à tuer, il n'y aura vite plus personne.

Désaccord : il y a des guerres où l'on tue beaucoup de gens mais il y a encore du monde. Par contre, plus rien ne fonctionne, cela peut devenir sauvage.

Personne n'aurait de métier car il n'y aurait pas de travail.

On ne pourrait pas faire fonctionner les commerces.

Qu'est-ce qu'une loi juste ?

C'est une loi équitable.

C'est une loi qui fonctionne, grâce à laquelle on ne peut pas se faire attaquer tout le temps. Une loi qui empêche la corruption.

C'est le peuple qui décide des lois, pour qu'elles soient le plus juste possible.

Désaccord : ce sont les hommes politiques qui décident.

Désaccord : c'est le peuple car nous votons pour ces hommes politiques.

Désaccord : si c'était vraiment le peuple, ça donnerait n'importe quoi, cela ne marcherait pas.

3 DVP du 19 janvier 2016

■ L'ALLÉGORIE DE LA CAVERNE DE PLATON ■

Un prisonnier dans une caverne où tout le monde ne voit que des ombres issues du monde réel sort avec beaucoup de difficultés et découvre la réalité.

Questions :

Que va faire le prisonnier après avoir découvert le monde réel ?

- Il va rester en haut, ressentir des choses, explorer le monde réel.
- Il va retourner dans la caverne, délivrer les autres et leur dire la vérité.
⇒ Les autres vont aimer leur nouvelle vie, ou alors il sera châtié pour sa découverte

Que ferais-je à sa place ?

- J'appellerais les secours pour aller délivrer les autres.
- Tout le monde me vénérerait pour ma découverte et la libération des prisonniers.
⇒ Je deviendrais très populaire.

Discussion :

Sujet : Que signifie cette allégorie ?

- Si le prisonnier libéré revient dans la caverne et leur dit la vérité, les autres risquent d'être jaloux et en colère, et ils peuvent le punir. Il devrait peut-être rester seul en haut et aller habiter dans un village non loin.
- La caverne peut représenter un état dépressif, et lui découvre une vie pleine de joie. C'est comme si notre corps se trouvait dans le vrai monde mais pas notre âme : quand il sort c'est comme une deuxième naissance.
- Quand il est dans la grotte, il n'a pas de réelles pensées. C'est difficile de sortir mais il a plus de force une fois dehors.
- Les autres pensent que le monde est comme ils le voient, mais ils peuvent retrouver espoir grâce à l'expérience du prisonnier libéré.

4 DVP du 2 février 2016

Sujet : Pourquoi a-t-on besoin de critiquer ?

On critique pour se sentir mieux, plus fort, supérieur aux autres. On en a besoin pour être heureux, sinon on peut avoir un sentiment d'injustice.

La critique : bonne ou mauvaise ?

Cela peut être bien de savoir ce que l'autre pense de nous. Sans critique, on ne peut pas savoir si quelque chose ne va pas.

Désaccord : ce n'est pas toujours bien de critiquer, ce n'est pas toujours constructif (ex : "t'es moche").

Désaccord : cela peut permettre de comprendre ses erreurs.

Désaccord : cela sert seulement à provoquer, ça ne sert à rien. On peut se regarder dans un miroir pour voir ses défauts. Par ailleurs, les autres peuvent mentir.

Désaccord : souvent on a des raisons de critiquer, cela peut permettre de s'améliorer. Une personne aveugle ne peut pas se regarder dans un miroir. D'autre part, le miroir ne va pas nous dire si l'on est beau ou moche, on aura un avis personnel qui ne sera pas forcément le même avis que les autres.

Clarification : on peut garder certaines critiques pour soi, on donnera plutôt des conseils.

Désaccord : on ne va pas forcément changer même avec la critique : c'est l'avis d'une personne par rapport à d'autres.

Jusqu'ou peut-on critiquer ?

On peut se sentir mal lorsque l'on est critiqué. La critique peut être gênante : il y a des choses que l'on peut dire, d'autres pas (sur le physique par exemple).

Désaccord : même si la personne est sensible, on a le droit de le dire gentiment : c'est la liberté d'expression.

Désaccord : tout le monde n'a pas les mêmes goûts. Quelque chose de méchant, même dit gentiment, peut être blessant.

Désaccord : avec un ton agressif, on peut le prendre mal. Dit gentiment, on peut bien le prendre.

Désaccord : on peut critiquer la façon dont se comportent les gens (ce qui traduit la façon dont ils nous respectent), mais les critiques sur le physique doivent être gardées pour soi : c'est un avis personnel.

Nuance : cela sera différent avec une personne que l'on aime ou que l'on n'aime pas.

Même si l'on change, on sera toujours critiqué, il y aura toujours quelque chose qui ne va pas. Cela peut devenir du harcèlement.

5 DVP du 16 février 2016

Sujet : Seul ou ensemble ?

On est seul car on vit pour soi-même. Être ensemble requiert le respect de l'autre, le vivre ensemble.

Est-ce mieux d'être ensemble ?

C'est mieux car il peut nous arriver plus de choses.

De plus, en s'unissant on est plus à réfléchir et on y arrive beaucoup mieux.

Nuance : on peut faire des choses tout seul mais on fait plus de choses intéressantes à plusieurs.

Désaccord : quelquefois, il vaut mieux être seul. Par exemple, si l'on donne de l'argent à une entreprise qui fait faillite, on peut faire faillite soi-même.

Désaccord : si l'on est seul et en danger, personne ne peut nous aider. On est plus fort ensemble que seul. De même quand on a un travail à faire, il vaut mieux être ensemble.

Désaccord : de temps en temps, cela fait du bien d'être tout seul.

Désaccord : ensemble, on s'amuse mieux.

Désaccord : si l'on est avec quelqu'un de méchant, il vaut mieux être tout seul.

Désaccord : si une personne méchante veut nous tuer, il vaut mieux être avec une autre personne gentille pour être protégé.

Nuance : ensemble, on n'est pas forcément moins vulnérable mais on est plus fort.

Est-ce bien de partager ?

C'est mieux d'être ensemble car on peut partager. Par exemple, si l'on ne peut plus travailler et que l'on est obligé de s'arrêter, il peut y avoir de l'entraide pour les problèmes d'argent.

Il peut ensuite y avoir un retour : si l'on est gentil avec quelqu'un, alors l'autre sera gentil avec nous.

Désaccord : Ce n'est pas toujours bien de partager : si on le fait par politesse régulièrement, cela peut être à sens unique et être très énervant.

Désaccord : il ne s'agit pas forcément de partager mais il faut qu'il y ait des échanges.

Conclusion

Il y a des inconvénients à être seul et à être ensemble.

6 DVP du 29 mars 2016

Sujet : Pourquoi a-t-on peur de la mort ?

Notre peur est liée à l'instinct de survie. On est comme les autres animaux, on fait tout pour ne pas mourir.

Est-ce normal d'avoir peur de la mort ?

On a peur car on ne sait pas ce qu'il y a après. On tient à la vie car on a également peur de ne plus revoir ceux qu'on a aimés.

Désaccord : justement, on ne sait pas, peut-être est-il possible de faire ce qu'on n'a pas pu faire avant.

Nuance : peut-être qu'on se réincarne et que la mort peut effacer la mémoire.

Désaccord : dans le doute, on ne sait pas si c'est bien. Quand on est vieux et que l'on est sûr que l'on va mourir, on n'a pas envie. On a de plus en plus peur au fur et à mesure que l'on devient âgé. Lorsqu'on est enfant, on ne se pose pas la question.

Désaccord : on peut avoir peur aussi quand on est jeune, c'est plus quand on est enfant qu'on se pose des questions.

Tout le monde a peur d'oublier les bons moments de la vie.

Désaccord : cela ne sert à rien d'avoir peur car on ne sait pas ce qu'il y a après (à part peut-être les croyants?).

Faut-il accepter la mort ?

Il y a des gens qui veulent mourir, comme les personnes suicidaires, mais c'est un cas extrême.

Est-ce que la peur de la mort fait mal ?

Désaccord : c'est la maladie qui fait mal (par exemple un cancer), pas la peur.

On ne sait pas quand cela va arriver, mais on sait qu'il y a des gens qui meurent (ce qui nous rend tristes) et que nous allons tous y passer, donc on angoisse.

Désaccord : justement, dans tous les cas on va mourir. S'il n'y avait pas la mort, la vie n'aurait pas d'importance. Heureusement qu'il y a la mort pour être content de vivre.

Conclusion

Si la vie était éternelle, il y aurait des problèmes de place étant donné que les populations seraient de plus en plus grandes.