

**Chirouter E.** (2018). Platon au programme. Des ateliers de philosophie à l'école primaire à partir de *L'anneau de Gygès*, un exemple de laboratoire de pensée. *Spirale*, 62, 39-50

---

**Edwige CHIROUTER**  
**Maitre de conférences. HDR. Université de Nantes. Titulaire de la**  
**Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants ».**

## **PLATON AU PROGRAMME**

### **DES ATELIERS DE PHILOSOPHIE A L'ECOLE PRIMAIRE A PARTIR DE L'ANNEAU DE GYGES, UN EXEMPLE DE LABORATOIRE DE PENSEE**

**Résumé :** L'article s'appuie sur une recherche-action dans 9 classes de l'école primaire en France, à Monaco et au Bénin. Nous y analysons pourquoi et comment une réflexion philosophique à partir de *L'anneau de Gygès* de Platon permet à de jeunes élèves de penser toute la complexité du rapport à la loi et du jugement moral. L'approche de ces questions par le récit permet d'éviter le moralisme, la fiction étant, selon, les mots de P. Ricoeur, « un grand laboratoire » où les hommes peuvent « expérimenter les limites du Bien et du mal ». L'article fera ainsi le lien entre réflexions théoriques sur les fonctions herméneutiques du récit et expérimentations concrètes d'ateliers de philosophie dans les classes.

**Mots-clefs :** philosophie avec les enfants, littérature, enseignement moral et civique, citoyenneté, apprentissage de la pensée critique et complexe.

## INTRODUCTION

Comment transmettre les valeurs humanistes laïques sans tomber dans le moralisme ou le catéchisme républicain ? Comment permettre une véritable appropriation par les citoyen(ne)s de demain des valeurs de Liberté, d'Égalité et de Fraternité ? Les pratiques philosophiques qui se développent depuis plus de 40 ans partout dans le monde dans les écoles primaires et secondaires sont peut-être une des réponses à ces questions. Les réactions en France à l'annonce des programmes 2015 d'enseignement laïque de la morale ont été vives. Le mot « morale » fait surgir dans notre inconscient collectif des images poussiéreuses de blouses grises et de maximes hermétiques ânonnées au tableau noir. Comme nous le soulignons dans une tribune parue dans le journal *Libération* : « Les intentions sont certes louables : face à un monde complexe, où s'accumulent les « crises » (financière, de sens, de la transmission, de la culture, etc.) et où les valeurs de l'école républicaine sont de plus en plus menacées par les valeurs antinomiques de l'économie libérale (fraternité vs compétition, goût désintéressé du savoir vs argent facile, *Princesse de Clèves* vs bling-bling et télé-réalité), il est nécessaire que l'Éducation nationale réaffirme avec force et fierté sa filiation avec les idéaux des Lumières. Mais l'apprentissage par cœur de maximes morales, ou la connaissance technique des rouages de notre démocratie, via l'instruction civique, ne permettra pas à nos élèves de s'appropriier véritablement les valeurs humanistes. Seul un apprentissage patient et rigoureux de la pensée critique, de la réflexion, de l'écoute, de l'empathie et du débat démocratique peut permettre de gagner ce pari. » (2012, en ligne).

Les nouveaux programmes d'Enseignement Moral et Civique insistent justement sur cette dimension réflexive et démocratique des pratiques pédagogiques et préconisent notamment la mise en œuvre de discussions à visée philosophique à partir de la littérature. Cette *philosophie* d'un enseignement laïque de la morale n'est pas propre à la France puisqu'en Belgique et au Luxembourg de nouveaux cours d'instruction civique ou de « Philosophie et citoyenneté » préconisent aussi les ateliers de philosophie.

L'objectif de ces pratiques est de partir de la parole des élèves (et non du maître) pour apprendre à penser par soi-même et à réfléchir ensemble. Elles visent ainsi à développer des compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté : analyser, critiquer, argumenter, problématiser, se décentrer, sortir de son point de vue pour appréhender l'intérêt général, écouter, confronter, débattre, synthétiser (Tozzi, 2012 ; Loeffel, 2009). Les programmes d'Enseignement Moral et Civique en France préconisent aussi clairement de mettre en place ces discussions à partir de supports littéraires :

« – Pratique de la discussion à visée philosophique autour de situations mettant en jeu des valeurs personnelles et collectives, des choix, ou à partir de situations imaginaires. (Cycle 2)

– Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie. (Cycle 3) » (Eduscol, en ligne)

Le présent article vise à analyser cette puissance réflexive universelle des récits. Nous nous appuyons sur une recherche-action menée dans 9 classes de l'école primaire en France, à Monaco et au Bénin. Cette recherche-action a été initiée en 2014 et développée dans le cadre de la Chaire UNESCO/Université de Nantes : « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ».

Nous montrerons comment l'entrée par le mythe de Gygès de Platon permet à de très jeunes élèves de penser toute la complexité du rapport à la loi et du jugement moral. L'approche de ces questions par le récit permet d'éviter le moralisme, la fiction étant, selon, les mots de Paul Ricœur « un grand laboratoire » où les hommes peuvent « expérimenter les limites du bien et du mal » (1990 : 194). L'article construit ainsi un lien entre réflexions théoriques sur les fonctions herméneutiques du récit et expérimentations concrètes dans les classes. Nous mettrons particulièrement en lumière les philosophèmes qui reviennent majoritairement dans les 9 classes du corpus. Les ateliers de philosophie permettent ainsi de faire vivre en acte l'idéal laïque de Fraternité : au-delà de toutes nos différences particulières (culturelles, économiques, sociales), nous sommes unis par le lien de la Raison : nous nous posons les mêmes questions, nous inventons les mêmes récits pour nous guider dans notre quête de sens, nous développons les mêmes idées pour nous orienter dans le monde.

## OFFRIR AUX ÉLÈVES DES EXPÉRIENCES DE PENSÉE

### *Les lumières de la fiction (quand la littérature nous aide à penser le monde)*

Une des fonctions essentielles de la littérature est d'aider les hommes à penser le monde. Les grands dilemmes soulevés dans les récits invitent à la réflexion, bouleversent les évidences, apportent de la complexité aux débats et permettent ainsi d'éviter le risque des discours édifiants et du catéchisme républicain. Pour l'enfant, dont la capacité d'abstraction est en cours d'élaboration, les histoires jouent ainsi un rôle de médiation nécessaire qui donne forme à des problématiques éthiques ou existentielles. Le détour par la fiction permet d'aborder avec complexité des questions délicates à la fois universelles et intimes. Il n'y a d'ailleurs pas de civilisation sans récits qui permettent justement cette plus grande intelligibilité du monde et de la condition humaine. Comme l'écrit Roland Barthes : « De plus, sous ces formes presque infinies, le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits et bien souvent ces récits sont goûtés en commun, par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. » (1966 : 1)

La fiction établit aussi un pont entre l'expérience singulière – qui par son caractère trop intime empêche la prise de recul et l'analyse – et le concept – qui, lui, à l'autre extrême, par sa froideur, peut nuire à l'implication personnelle, nécessaire à toute initiation philosophique. Elle réalise ainsi une *époké*, une suspension par rapport à la réalité qui permet de la rendre visible en la mettant à distance. Comme l'a souligné P. Ricœur, tout comme le discours philosophique, plus conceptuel, argumentatif et rationnel, le récit nous permet d'interroger le réel et de le penser. Parce qu'il représente la possibilité démultipliée d'expériences exemplaires et signifiantes sur la ou les vérité(s) du monde, il constitue un espace autonome de pensée. La littérature constitue à ce titre une expérience authentique, singulière et universelle à la fois, par laquelle les lecteurs vont pouvoir appréhender le réel. Elle est un immense *laboratoire* où les hommes peuvent donner forme et redessiner à l'infini les questions, les dilemmes, les problèmes qui les travaillent. « Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du

mal », écrit ainsi Ricœur dans *Soi-même comme un autre* (1990 : 194). Dégagée des contraintes du réel empirique, de l'espace et du temps, des lois de la physique, ou des lois de la morale, la fiction nous permet de vivre par procuration ce que le réel, seul, ne nous permettra jamais de vivre : en tant que lecteur, je peux commettre un crime et expérimenter par procuration les tourments du remords, je peux aussi devenir invisible (tel le berger Gygès dans le mythe de Platon) et expérimenter les limites du Bien et du Mal (Et si j'étais à la place de Gygès...).

*L'exemple de Gygès :  
que ferais-je si j'étais invisible ?*

La philosophie a toujours usé de procédés littéraires. Les philosophes ont souvent utilisé des styles, des figures ou procédés d'écriture propres à la littérature. Par exemple, alors même que Platon instaure une distinction entre les deux disciplines par une dénonciation historiquement déterminante de la poésie et des poètes, il recourt, dans le même temps, à la métaphore et bien sûr aux allégories dans ses propres écrits. Comme le souligne P. Sabot, il y a ici un célèbre paradoxe : « Le philosophe qui chasse les poètes de la Cité et prétend inaugurer la Philosophie dans son rapport à la vérité sur la base de cette excommunication est aussi celui qui pense par images, et qui n'hésite pas à introduire, aux moments cruciaux de son argumentation, un élément narratif ou imagé, irréductible aux développements réglés de la dialectique. » (2002 : 15-16.)

Certes, il n'y a pas chez Platon de reconnaissance de la littérature comme expérience de pensée à part entière. L'usage du récit est plutôt chez lui comme une concession permettant d'illustrer, de donner à voir, ce que le concept maintient encore opaque. Il est un élément pédagogique permettant de faire comprendre au lecteur, à l'élève la pensée de l'auteur. Platon fait appel au mythe dans sa réflexion en tant que ruse pédagogique nécessaire pour toucher l'auditoire.

Cependant, évoquant l'extraordinaire pouvoir réflexif du monde de la fiction dans toute réflexion morale, O.R. Ogien cite en premier lieu le mythe platonicien de *L'anneau de Gygès* : « Je ne vois pas comment on pourrait se passer d'expériences de pensée pour essayer d'y voir plus clair dans ces questions politiques et morales compliquées. Il faut dire que c'est une méthode qui ne date pas d'hier ou d'avant-hier. La plus fameuse, peut-être, des expériences de pensée morale a été proposée par Platon, il y a plus 2\_400 ans. Connaissez-vous l'histoire de l'anneau de Gygès ? Elle est évoquée par Platon, et tous ceux qui ont fait un peu de philosophie morale en ont probablement entendu parler » (2011 : 20-21).

Effectivement, Gygès est un des mythes platoniciens les plus célèbres. On le trouve dans le livre II de *La République* (359b6-360b2). Dans ce dialogue, Platon fait parler Glaucon qui défend – contre Socrate – l'idée communément admise selon laquelle personne ne ferait le Bien intentionnellement. Il argumente cette thèse en nous racontant la fable de Gygès, simple berger qui découvre, suite à un tremblement de terre, le cadavre enfoui d'un géant. Celui-ci porte à son doigt un anneau en or. Gygès le dérobe et découvre en tournant le chaton vers l'intérieur de la paume de sa main que cette bague lui donne le pouvoir de l'invisibilité. Que va faire Gygès de ce pouvoir ? Dans l'histoire racontée par Platon, il séduit la reine, tue le roi et devient un despote. Grâce à l'expérience fascinante de l'invisibilité, Platon nous propose ainsi d'interroger les limites du Bien et du mal et de la nécessité des lois pour vivre ensemble. Comme le souligne G. Droz, la morale du mythe est « limpide » : « [...] assurons à l'homme la certitude de l'impunité, et s'écaille aussitôt le vernis de l'éducation morale et de la « civilisation ». L'homme revient

à sa « véritable nature », la bête immonde est là, prête à ressurgir. Le droit fait place à la force, le règne de la jungle est proche... » (1992 : 195).

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, J.-J. Rousseau soulignera que la véritable liberté consiste à quitter l'état de nature et la loi du plus fort qui y règne pour délibérer ensemble sur les lois nécessaires permettant d'assurer l'égalité entre les membres de la Cité. Le philosophe E. Kant insistera lui sur l'existence d'une loi morale intérieure : même si nous avions le pouvoir de faire tout ce que nous voulons, nous avons en nous une loi morale, une conscience, qui nous oblige à nos propres yeux (même si j'ai la possibilité matérielle de voler mon meilleur ami, sans me faire prendre..., je ne le volerais pas car j'ai en moi une conscience morale).

Un des énormes avantages pédagogiques de *L'anneau de Gygès* (en plus de la puissance réflexive de l'expérience fictive qu'il propose) est qu'il a connu de nombreuses adaptations dans l'histoire de la littérature et du cinéma dont certaines sont très connues des enfants d'aujourd'hui, comme *Le seigneur des anneaux* bien sûr mais aussi *L'Homme invisible* ou la cape magique d'*Harry Potter*. Comme le souligne M. Tozzi : « Le texte de Gygès ne les surprendra donc pas, mais il a l'avantage de faire le pont entre l'Antiquité et la modernité : il montre que cette histoire a une histoire et a traversé l'histoire, qu'il y a une continuité entre le passé et le présent, qu'il a été repris, et que nos ancêtres ont beaucoup de choses à nous apprendre, que le mythe a une portée transhistorique, parce qu'elle est anthropologique (il nous dit de façon imagée des vérités sur la condition humaine) » (2006 : 103).

Examinons à présent comment ces problématiques morales se retrouvent dans les discussions des élèves de 9 classes de l'école élémentaire en France, à Monaco et au Bénin.

## **EXPÉRIMENTATIONS ET ANALYSE L'UNIVERSALITÉ DE LA PUISSANCE DU RÉCIT À L'ÉPREUVE**

### *Méthodologie*

#### *Contextes et dispositifs de l'expérimentation*

Nous exposons ici les résultats d'une recherche-action initiée en 2014 et développée dans le cadre de la Chaire UNESCO/Université de Nantes : « Pratiques de la philosophie avec les enfants : une base éducative pour le dialogue interculturel et la transformation sociale ». Nous avons mené la même séquence de 3 à 4 séances dans 9 classes de l'école élémentaire en France, à Monaco et au Bénin de décembre 2014 à juin 2017. Les élèves sont donc issus de milieux sociaux culturels très différents : des classes françaises de l'académie d'Amiens (1 CP de Chantilly et 2 CE1 d'une école REP + de Creil), 2 écoles d'un milieu économiquement et culturellement très favorisé (2 écoles de la principauté de Monaco) et 4 classes du Bénin (2 CE1 de l'école Montaigne de Cotonou et 2 classes de l'école publique de Bohicon).

Toutes les 21 séances sont filmées ou enregistrées et retranscrites (selon les normes Augé, 2007). Elles font ici l'objet d'une analyse de type strictement *qualitative*. Il s'agit de faire ressortir l'universalité de la fonction du récit : comment ces enfants – *a priori* si différents – s'approprient-ils la puissance philosophique de l'allégorie platonicienne ? Quelles sont les idées principales qui émergent systématiquement de leurs discussions ? Comment le récit leur permet d'amorcer une réflexion de type philosophique sur le bien et le mal, le rapport à la loi, la liberté, la différence entre le légal et le légitime ? Développent-ils dans leurs échanges les

mêmes exemples, distinctions, définitions ? Nous mettrons ainsi en exergue le lien universel que peut tisser la réflexion philosophique entre ces enfants si différents. Les classes du Mans, de Creil et de Bohicon (Bénin) ont d'ailleurs correspondu de janvier 2017 à juin 2017 pour partager leurs idées philosophiques. Les élèves de Bohicon ont offert aux élèves français un conte africain, très proche de Gygès, *Le planteur et la bague* (eds. « Les Ruisseaux d'Afrique »). Cette précision est importante pour comprendre que les élèves ont pu prendre conscience par eux-mêmes de la similitude de leurs questionnements, de leurs idées, mais aussi des mythes occidentaux et africains. Ce ne sont donc pas seulement les chercheurs et les enseignants qui font ce constat mais les élèves aussi éprouvent cette universalité des questions et des récits.

Nous avons ainsi co-animé avec les enseignant(e)s des classes concernées des ateliers selon strictement le même dispositif et à partir de la lecture de ce mythe de Platon adapté en album jeunesse (Vallée 2010). Les enseignants ont ensuite continué seul(e)s à animer les ateliers dans leur classe, notamment dans le cadre du projet de correspondances scolaires.<sup>1</sup>

Le dispositif de la séquence est le suivant :

Le déroulement s'effectue sur 3 ou 4 séances d'une heure chacune.

*1<sup>er</sup> moment* : l'enseignant(e) lit le début l'histoire jusqu'à ce que Gygès découvre le pouvoir d'invisibilité de la bague.

*2<sup>e</sup> moment* : l'enseignant(e) arrête ici la lecture et laisse 10/15 minutes aux élèves – en petits groupes de 4 – pour réfléchir entre eux à ces deux questions : 1) « À votre avis que va faire Gygès de ce pouvoir ? » et 2) « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? ».

*3<sup>e</sup> moment* : reprise de la discussion en grand groupe. Les élèves donnent leurs réponses à la première question (« À votre avis que va faire Gygès de ce pouvoir ? »). Les idées sont notées au tableau puis l'enseignant(e) lit la fin de l'album : « Alors, avec l'aide de cet anneau magique, il arriva à se glisser parmi les messagers qui se rendaient auprès du roi. Arrivé au palais, il séduisit la reine, complota avec elle la mort du roi. Le tua. Et obtint ainsi le pouvoir. » (Vallée 2010 : 7-9)

*4<sup>e</sup> moment* : les élèves donnent leurs idées par rapport à la deuxième question : « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? ». Les idées sont notées et classées au tableau.

*5<sup>e</sup> moment* : à partir des idées énoncées, l'enseignant(e) lance la discussion entre les élèves avec successivement les questions suivantes :

1) « Pourquoi les adultes vous interdisent de faire tout ce que vous voulez ? »

2) « À quoi ressemblerait un monde sans lois ? »,

3) « Quand vous êtes seuls, qu'est-ce qui peut vous empêcher de transgresser les interdits ? »

*6<sup>e</sup> moment* : les élèves élaborent une synthèse écrite des discussions (traces collectives et individuelles).

#### *Analyse des discussions*

Nous examinons ici les idées que nous retrouverons systématiquement ou très majoritairement dans les 9 classes pour mettre en lumière la puissance ré-

---

<sup>1</sup> Cette recherche a été reconnue par le MEN par la mise en ligne sur le site Eduscol d'une fiche pédagogique qui en est issue :

<http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-classe-dans-ecole-dans-etablissement.html#lien0>

flexive universelle du récit. Au-delà de nos immenses différences, les ateliers de philosophie permettent-ils aux élèves de vivre en acte une certaine forme de l'idéal de Fraternité : nous sommes frères parce que nous nous posons les mêmes questions et que les mêmes récits (ici *Gygès* et *Le planteur et la bague*) nous aident à donner plus de sens à cette complexité du monde.

Nos conclusions se basent sur l'analyse qualitative des transcriptions écrites des 21 séances. Nous avons cherché dans ce corpus quels *philosophèmes* revenaient systématiquement dans les échanges des différentes classes. Nous avons aussi examiné les correspondances (8 lettres manuscrites) que les élèves des classes du Bénin, du Mans et de Creil ont échangées entre janvier et juin 2017. La consigne pour ces correspondances était de faire la synthèse des idées, des réflexions que les élèves avaient développées lors de leurs échanges.

*Sur la première question* : « À votre avis que va faire Gygès de ce pouvoir ? », on observe systématiquement dans toutes les classes 3 façons différentes de répondre :

1) *Gygès en profite pour transgresser les lois habituelles de la Cité* et pour se servir du pouvoir de la bague dans une *finalité égoïste*. Dans toutes les classes, on retrouve l'idée du vol, de l'espionnage et de la vengeance : « il vole les moutons des autres bergers », « il espionne les autres bergers pour savoir où ils cachent leur argent », « il vole le roi », « il se venge de ses ennemis ». Dans 5 classes, les élèves émettent l'idée qu'il puisse prendre le pouvoir au roi (mais sans le tuer). Il en profite donc essentiellement pour acquérir richesse et pouvoir.

Les élèves de Monaco et de Bohicon ont d'abord plus de mal dans un premier temps à émettre des idées de transgression. Ils hésitent à donner les idées qu'ils avaient trouvées en travaillant seuls en petits groupes entre pairs sans le contrôle du maître ou de la maîtresse. On peut supposer que ces élèves (de milieux soit très favorisés et bons élèves, soit habitués à une pédagogie très transmissive des savoirs) sont moins habitués à prendre la parole librement, à émettre des idées supposées en contradiction avec ce qu'attendent d'eux les adultes (ici des exemples de transgressions) ou qu'ils sont plus habitués à donner une « bonne réponse » au maître/à la maîtresse. Les ateliers de philosophie exigent d'entrer dans un nouveau rapport non dogmatique au savoir, ce qui exige un temps d'appropriation de cette posture particulière.

2) Deuxième idée présente dans toutes les classes (mais moins majoritaire que la première) : *il en profite pour faire le bien*. Par exemple : « Il vole pour donner aux pauvres » (*Gygès* prend ici les allures d'un Robin des bois) ou « il tue le loup pour protéger tous les troupeaux du village ». La transgression de la loi ici permet de rétablir une forme de *justice*.

3) Enfin dernière idée : il a peur du pouvoir de la bague et ne s'en sert pas. On retrouve cette idée dans la classe de Chantilly, de Montaigne (Cotonou) et dans les 2 classes de Monaco. Deux élèves (Montaigne et Monaco) évoquent l'idée que la bague puisse être dangereuse car elle a peut-être tué le géant.

On peut conclure ici que les exemples de transgression de la loi pour des raisons égoïstes sont largement majoritaires dans toutes les classes. Les élèves semblent d'abord suivre la thèse défendue par Glaucon... Ces exemples sont aussi majoritaires quand on passe à la deuxième question...

*Sur la deuxième question* : « Et vous, si vous aviez la bague pendant une journée, que feriez-vous de ce pouvoir ? », sans étonnement, nous retrouvons donc

essentiellement des exemples de transgression des interdits. Les catégories qui reviennent systématiquement sont les suivantes :

1) *Les transgressions des interdits parentaux*. Comme par exemple : « manger des bonbons toute la journée », « sortir la nuit », « ne pas aller à l'école », « conduire une Ferrari ».

2) *Les transgressions d'interdits sociaux*. Comme le vol et la fraude aux moyens de transports : « voler des jouets », « prendre l'avion pour voyager » (dans les classes de Creil, 2 élèves prennent l'avion pour rejoindre leur famille restée au pays), « prendre le train sans payer » (pour aller à Disneyland par exemple et « ne pas faire la queue pour entrer dans les manèges »...), « voler une banque ».

3) *Les transgressions d'interdits moraux*. Comme l'espionnage et la vengeance. Sur l'espionnage par exemple : « aller à l'école pour savoir ce que les copines disent de moi ». Pour la vengeance, la maîtresse, les frères, les sœurs et les ennemis de l'école sont les premiers visés (« mettre de la colle dans les chaussures de la maîtresse »... )

Puis autre idée que l'on retrouve de façon plus marginale dans toutes les classes : on en profite pour *rendre la justice*, comme par exemple « voler pour les pauvres », « sauver des gens ».

Après ce premier moment de récolte des idées, nous reprenons la réflexion collective à partir des 3 questions indiquées dans le déroulement de la séquence. La réflexion philosophique sur la fonction des lois et la morale va pouvoir véritablement commencer.

*Première question* : « Pourquoi les adultes vous interdisent de faire tout ce que vous voulez ? » 3 idées reviennent ici systématiquement :

1) Première idée majoritaire : les *parents interdisent par souci de protection et par amour*. Par exemple : « ils ne veulent pas qu'on se fasse mal », « ils veulent qu'on soit en bonne santé », « ils nous obligent à aller à l'école pour avoir un bon travail », « ils interdisent parce qu'ils nous aiment ».

2) Deuxième idée : *c'est le devoir et la responsabilité des adultes de protéger les enfants* : « c'est leur métier », « ils sont obligés de le faire », « c'est leur rôle ».

3) Enfin troisième idée qui est toujours au moins émise par 1 élève : *certaines lois sont injustes et arbitraires*. « Des fois, les parents punissent et ce n'est pas par amour », « ils nous obligent à nous coucher pour être tranquilles », « ils le font pour nous embêter ». Certains enfants évoquent donc l'existence de comportements égoïstes et injustes de certains adultes. Ces réflexions permettent toujours de problématiser et de nuancer les idées majoritaires au sein du groupe. Elles permettent à une pensée collective complexe de se déployer dans la communauté de recherche philosophique.

*Deuxième question* : « À quoi ressemblerait un monde sans lois ? » 3 réflexions reviennent systématiquement là aussi dans les 9 classes.

1) La première représentation majoritaire « d'un monde sans lois » est celle du désordre, du chaos, de la violence, de la guerre. On pense à la célèbre formule, reprise notamment par T. Hobbes : « L'homme est un loup pour l'homme ». La première fonction de la loi dans la société mise en lumière par les élèves est donc d'assurer la *protection*, l'*ordre* et la *sécurité* des membres de la Cité.

2) La deuxième idée soulevée est celle de *la loi du plus fort* qui existerait à l'état de nature. Il y a dans les 9 classes toujours au moins 1 élève qui amène cette idée en soulignant le caractère injuste de cet état. C'est ainsi qu'advient dans les différentes communautés de recherche l'idée que *la loi permet aussi d'établir la justice et l'égalité*. C'est désormais à Rousseau et à son *Contrat social* que nous pensons ici. L'image de la cour de récréation sans le maître ou la maîtresse qui permet de protéger les plus petits contre les plus grands est à ce moment de la discussion amenée dans 6 classes sur 9.

3) Enfin quand nous demandons à ce moment de la discussion aux élèves « si la loi permet toujours d'assurer la sécurité et l'égalité dans le monde ? », ils parviennent à la distinction fondamentale entre le « légal » et le « légitime ». Ils soulignent surtout que certaines lois n'assurent pas l'égalité, bien au contraire. Les enfants en France et à Monaco donnent l'exemple du droit de vote des femmes : « elles n'avaient pas le droit de voter, c'était pas juste », pourtant « c'était la loi ». Certains élèves donnent aussi les exemples de la Shoah et de l'Apartheid. Les enfants du Bénin donnent spontanément l'exemple de l'esclavage : légal mais illégitime car n'assurant pas les principes fondamentaux d'égalité et de justice. La terminologie précise « légal/légitime » est amenée par le duo chercheur/enseignant(e) qui anime l'atelier. Les enfants s'approprient très rapidement ce vocabulaire.

Enfin pour la *troisième question* de la séquence : « Qu'est-ce qui peut vous empêcher de transgresser les interdits ? », 2 idées reviennent dans les 9 classes :

*Première idée : La peur des conséquences.* Nous retrouvons ici la thèse défendue par Glaucon... Nul ne fait le Bien volontairement. L'idée majoritaire dans les classes de notre corpus est la peur d'être pris et puni.

*Seconde idée :* heureusement (avons-nous envie de dire), l'idée de *conscience morale* est toujours aussi présente dans les discussions. Se déploie alors l'idée que nous avons la possibilité de distinguer par nous-mêmes le Bien et le Mal. Ainsi, dans la classe de CP de Chantilly, Anna déclare à ses camarades : « Bien sûr j'aurais envie de faire des bêtises mais je ne ferais rien de tout ça car j'ai la loi en moi ». Les animatrices indiquent alors aux enfants qu'un philosophe – Emmanuel Kant – a lui aussi pensé à cette idée d'« auto-nomie » : je ne fais pas seulement le Bien parce que je suis obligé par les autres (parents/autorité sociale ou religieuse) mais parce que je suis capable par moi-même de décider ce que je dois faire. Dans la trace collective finale réalisée par la classe, les élèves ont mis en parallèle la célèbre phrase d'E. Kant dans la *Critique de la raison pratique* : « Deux choses remplissent l'esprit d'une admiration et d'une vénération toujours nouvelles et toujours croissantes, à mesure de la fréquence et de la persévérance avec laquelle la réflexion s'y attache : *le ciel étoilé au-dessus de moi et la loi morale en moi* » (Kant 1788/2003 : 294) et la réflexion d'Anna (voir trace écrite en annexe).

À noter que dans 4 classes sur 9, certains élèves évoquent l'idée que nous ne sommes jamais seul car Dieu nous voit et nous juge (classes de Creil et du Bénin).

#### *Conclusion générale de l'analyse*

Suite à la lecture de *L'anneau de Gygès*, les élèves des 9 classes sont donc tous parvenus aux 3 réflexions suivantes :

1) La loi peut avoir une fonction de protection (notamment des parents/adultes vis-à-vis des enfants). Elle peut donc être un signe d'amour. Elle relève aussi du devoir et de la responsabilité. Mais ce n'est pas toujours le cas.

2) La loi peut avoir pour fonction de garantir la sécurité et l'égalité entre les membres de la Cité. Sans elle, règnerait la loi du plus fort et le désordre. Mais ce n'est pas toujours le cas.

3) La loi n'est pas seulement l'obéissance à un commandement extérieur mais elle est surtout obéissance à soi-même (« auto-nomos ») car je suis capable – en tant qu'être humain doué de raison – d'émettre un jugement moral. J'ai une conscience morale. Mais ce n'est pas toujours le cas.

La philosophie peut ainsi aider les enfants à une prise de conscience d'une certaine fraternité universelle : à la fois par la similitude des questions que l'on se pose en tant qu'être humain mais aussi par l'usage commun des récits et de la Raison qui nous guident dans nos réflexions. Pour les élèves, cette prise de conscience peut se faire grâce aux correspondances scolaires. La philosophie avec les enfants peut donc aider à faire vivre en acte l'idéal laïque de Fraternité issu des Lumières : ce qui nous unit (les questions/la Raison/les récits) est plus fort que ce qui nous divise.

### CONCLUSION

L'enseignement laïc de la morale doit se prémunir contre le risque de tout catéchisme républicain. L'enjeu pédagogique et politique de cet enseignement est de permettre aux jeunes élèves de développer une pensée critique, de réfléchir sur la complexité des notions de Bien et de Mal et de la condition humaine. La médiation du texte littéraire permet à la fois de garantir la rigueur philosophique des échanges, d'aborder les questions dans leur complexité, et de les mettre dans une bonne distance entre l'affect et le concept abstrait. La démocratisation de la philosophie est une nécessité dans un monde caractérisé par les crises multiples (crises des valeurs, crises démocratiques, crises économiques). Nous rejoignons ainsi les préoccupations de la philosophe M. Nussbaum dans *Les émotions démocratiques* – dont un des chapitres est justement consacré à la philosophie avec les enfants. Pour M. Nussbaum, les politiques éducatives mondiales délaissent les Humanités au profit d'une approche des savoirs purement technologique et dévitalisée, préparant ainsi une grave crise de la démocratie. Car seuls la littérature, la philosophie, l'histoire et les arts permettent aux futurs citoyens de développer leur faculté critique et leur empathie. Nous avons grâce aux programmes d'Enseignement Moral et Civique l'occasion de démocratiser une discipline scolaire jugée encore trop souvent hermétique et élitiste. Si nous souhaitons une véritable démocratisation de la pensée critique et complexe, il faut offrir à tous les élèves les outils intellectuels, culturels qui leur permettront de répondre à cet objectif. Ni démagogie ni élitisme, seule une initiation précoce à la rigueur mais aussi aux joies du philosophe peut répondre à cette exigence républicaine.

**Edwige CHIROUTER**

CREN

Université de Nantes.

Chaire UNESCO « Pratiques de la philosophie avec les enfants :  
une base éducative pour le dialogue interculturel  
et la transformation sociale »

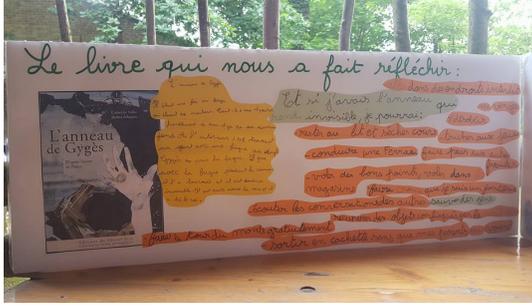
**Abstract :** This article is based on an experimental research in 9 elementary school classes in France, in Monaco and in Benin. This article analyses the ways and means by which a philosophical reflection upon the platonist myth of Gygès' Ring can lead young pupils to think the complexity of our relationship to law and moral judgment. The exploration of these questions through the story enables them to avoid moralism, as fiction is, according to P. Ricoeur's words, « a huge laboratory » where individuals can « experience the borders between good and evil ». Thus, the article will also study the link between theoretical reflections on hermeneutical roles played by fiction and practical experimentations in classrooms.

**Keywords :** philosophy with children, fraternity, humanities

### Bibliographie

- Barthes R. (1966) « Introduction à l'analyse structurale du récit » – *Communications* 8
- Bruner J. (2002) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris : Retz.
- Chirouter E. (2015) *L'enfant, la littérature et la philosophie*. Paris : L'Harmattan.
- Chirouter E. (2012) « Face à la complexité du monde, nul n'a besoin de morale, généralisons la philosophie » – *Libération*, 24 octobre.  
[http://www.liberation.fr/societe/2012/10/24/face-a-la-complexite-du-monde-nul-besoin-de-morale-generalisons-la-phil\\_855675](http://www.liberation.fr/societe/2012/10/24/face-a-la-complexite-du-monde-nul-besoin-de-morale-generalisons-la-phil_855675)
- Droz G. (1992) *Les mythes platoniciens*. Paris : [Le Seuil](#).
- Elchaninoff M. & Echchihab C. (2016) « Classes tout-risque » – *Philosophie Magazine* 96 (51-53) [« Le Bien et le mal, ça s'apprend ? »]
- Kant E. (1788/2003) *Critique de la raison pratique* (trad. J.-P. Füssler). Paris : Garnier-Flammarion.
- Leleux C. (dir.) (2005) *La philosophie pour enfants. Bruxelles. Le modèle de Lipman en discussion*. Bruxelles : De Boeck.
- Loeffel L. (dir.) (2009) *École, morale laïque et citoyenneté aujourd'hui*. Ville-neuve-d'Ascq : Presses universitaires Septentrion.
- Nussbaum M (2011) *Les émotions démocratiques. Former le citoyen au XXIème siècle* (trad. S. Chavel). Paris : Climats.
- Ogien R. (2011) *L'influence de l'odeur des croissants sur la bonté humaine*. Paris : Grasset.
- Ricoeur P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : [Le Seuil](#).
- Sabot P. (2002) *Philosophie et littérature, approches et enjeux d'une question*. Paris : PUF.
- Tozzi M. (2006) *Débattre à partir des mythes. À l'école et ailleurs*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tozzi M. (2012) *Nouvelles pratiques philosophiques Répondre à une demande sociale et scolaire*. Lyon : Chroniques Sociales.
- Vallée C. (2010) *L'anneau de Gygès. D'après l'œuvre de Platon*. Paris : Eds. « Éveil et Découvertes ».
- Ressources [Eduscol EMC](#) : <http://eduscol.education.fr/cid92405/l-emc-dans-la-classe-dans-l-ecole-et-dans-l-etablissement.html>

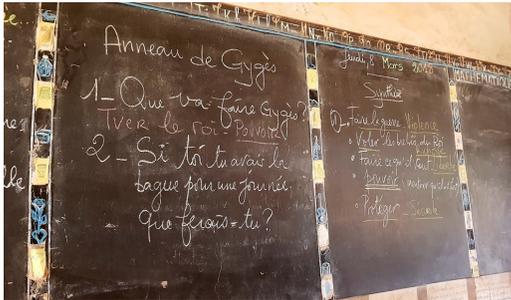
Annexes



Trace écrite sur Gygès. Classe de Creil 1



Trace écrite classe CP de Chantilly (Anna et Kant)



Trace écrite classe de Bohicon (Bénin) :