

Mali : Témoignage d'une pratique

Heloïse Gandon, professeure des écoles au Lycée français Liberté de Bamako

J'enseigne depuis huit ans dans l'établissement français Liberté de Bamako au Mali. L'an passé, une de nos collègues de CM2 a bénéficié d'un stage mené par Edwige Chirouter sur la pratique des ateliers philosophiques en classe. A la suite de ce stage, Celle-ci a proposé de venir nous accompagner dans la mise en place de ces ateliers au sein des classes du 7 au 11 janvier 2019. Cette proposition a provoqué un engouement important dans notre école. Sur 19 classes, 18 se sont inscrites au projet. Nous avons tous senti que ces ateliers pouvaient répondre à une nécessité dans nos classes. Depuis plusieurs années, nous cherchions comment aider nos élèves à mieux vivre les événements difficiles liés à la crise malienne sans avoir trouvé de solution satisfaisante. Cette opportunité m'a poussée à analyser mes pratiques et leurs évolutions ces dernières années en me posant cette question : "La pratique explicite de la philosophie serait-elle un levier supplémentaire et nécessaire au développement de la pensée critique et à la lutte contre les préjugés ?".

1) L'irrationnel, libérateur et médiateur de la pensée

Je suis entrée comme professeure des écoles au Lycée Français Liberté de Bamako en Septembre 2012. J'avais une classe de CM2 en responsabilité. L'année scolaire précédente avait été marquée par le coup d'état du 21 mars 2012, à la suite duquel les établissements français avaient été fermés durant plusieurs semaines. Pendant cette période, les enfants ont été soumis à un stress conséquent. Chaque soir, au moment du couvre-feu, des balles étaient tirées en l'air et la présence militaire avait envahi la ville.

L'année scolaire 2012-2013 ne fut pas de tout repos non plus. Le 11 janvier, la France vient en appui au Mali pour arrêter l'avancée des groupes terroristes en direction de Bamako. L'ambassade de France, par mesure de sécurité, décide la fermeture de l'établissement Liberté pour plusieurs mois. Afin de ne pas impacter la scolarité des élèves, l'établissement met en place une plate-forme pédagogique sur internet. Nous avons donc travaillé avec nos élèves à distance pendant une bonne partie de l'année.

A la réouverture, j'ai fait en sorte d'offrir un cadre sécurisant à mes élèves, sans toutefois mesurer l'ampleur des conséquences de la crise.

Ce n'est qu'à la rentrée suivante que j'ai pris conscience du problème, lorsque j'ai constaté une forte proportion d'attaques terroristes dans les productions d'écrits des élèves. J'avais alors une classe de CE2/CM2.

Pour libérer la parole des enfants et leur permettre de mettre des mots sur leurs angoisses, j'ai mis en place des ateliers d'écriture slam. Le discours poétique irrationnel devait leur ouvrir une porte sur un univers fantastique qu'ils pouvaient créer eux-mêmes. Dans ce monde de rêve, ils pouvaient mettre

en scène leurs peurs et s'en détacher. Le programme du CM2 était suffisamment riche en événements violents (la Révolution Française et les deux Guerres Mondiales) pour que les enfants puissent exprimer leurs émotions tout en les mettant à distance. La littérature et toutes les oeuvres d'art rencontrées servaient de support à un travail sur l'empathie. Qu'avait donc pu ressentir l'auteur au moment de la création? Comment expliquer les agissements des personnages? Le premier média utilisé fut un roman jeunesse, *Un tirailleur en enfer* de Yves Pinguilly. Les enfants ont écrit autour de ce thème en se mettant dans la peau d'un tirailleur sénégalais ou de l'enfant de celui-ci resté sans nouvelle au village. Le résultat fut immédiatement convainquant, les textes étaient puissants, les émotions étaient exprimées. La mise en relation entre l'étude historique et la vie quotidienne des élèves ne faisait aucun doute. J'ai été frappée par la profondeur de leur pensée, lisible dans leurs écrits. Certains vers montraient le recul qu'ils prenaient avec ce thème qui les touchait. Aya, âgée alors de 8 ans, parle de la mort ainsi: "Je suis partie en éclats de vie". Ramatha, âgée également de 8 ans, enferme la violence dans une métaphore de pierre :

"Je m'appelle Tierno,
Je suis enfoncé dans une guerre,
Je porte du chagrin dans mon coeur,
Mon coeur qui deviendra une pierre,
Qui parfois me sauvera la vie,
Comme la vie d'une pierre incassable,
Comme une pierre unique sans but et sans parcours
Mais une pierre qui fera la guerre
Pour une patrie, pour un pays,
Quand ma vie sera détruite, je ne serai plus en guerre mais en pierre.
J'étais, je suis et je serai
Un homme sans coeur avec honneur."

A l'occasion de l'écriture sur le même sujet (dans la peau d'un tirailleur), Idrissa (11 ans), atteint de myopathie, se livre sur sa maladie et son angoisse de la mort par l'intermédiaire d'un tirailleur surpuissant et immortel: "L'enfant se leva immortel, son coeur changé en or. Ce n'est plus un humain, mais le grand freezer, plus fort que Skywalker. Avec l'âme de la mort rien ne transperce son corps".

A cette époque, je ne visais pas le développement de la pensée philosophique chez mes élèves. Mon objectif était de libérer leur parole, afin que leurs angoisses ne viennent pas bloquer leurs apprentissages. Aujourd'hui, je vois la plus-value qu'aurait apportée une discussion à visée philosophique faisant suite à l'écriture des textes. Mais sans doute aurai-je été incapable de la mener, tant les sujets abordés étaient empreints d'émotions vives. Les enfants avaient pourtant abordé la mort, la guerre, la paix, la justice.

Cependant, la mise en place des ateliers d'écriture m'a conduite à développer la notion de culture partagée par la classe, culture qui, comme le dit S. Boimare, favorisera "le passage d'une pensée soumise aux sensations et aux émotions à une pensée qui s'intéresse aux liens et aux règles organisant les savoirs"¹. Pour écrire, les enfants s'inspiraient des personnages historiques qu'ils avaient admirés, des lectures qu'ils avaient appréciées, des poètes rencontrés. D'autre part, les nécessités de l'écriture donnaient lieu à des recherches, car les jeunes slameurs devenaient de plus en plus exigeants. Une dynamique culturelle s'est créée et la culture de classe s'est enrichie d'apports personnels partagés à l'ensemble du groupe, c'était un premier pas vers une classe coopérative, avec une amorce de dimension démocratique.

Ayant pu constater l'apport incontestable de la fréquentation et de la production des oeuvres d'arts sur les processus de pensée des élèves, j'ai souhaité l'année suivante élargir le champ au-delà de la poésie. J'ai suivi une Action Pédagogique Pilote de l'AEFE : "Osons l'Opéra". Afin de mettre les élèves en projet et qu'ils soient actifs d'un point de vue créatif, j'ai proposé d'écrire un Opéra Slam pour la fin de l'année. J'ai choisi de prendre comme support l'Opéra "Andréa Chénier" de Umberto Giordano. Il répondait particulièrement à mes besoins, car il permettait de traiter une partie du programme (La Terreur), à travers un personnage historique, le poète André Chénier. Les élèves se sont vite passionnés pour ce poète engagé, condamné pour ses idées. Ils ont pris soin de distinguer la part historique de la part de fiction dans l'oeuvre. Ils ont appris les vers écrit par le poète. Ils ont cherché à comprendre ce qu'exprimait la musique ainsi que le choix des auteurs (compositeur et librettiste) de traiter de ce sujet 100 ans après les faits. Puis plus tard, ils se sont questionnés sur le fait que l'oeuvre se jouait encore.

Le lendemain de l'attaque du journal satirique Charlie Hebdo, j'ai pu apprécier les effets positifs de ce bain historique et culturel. Un de mes élèves, Mamadou, était entré en classe en clamant haut et fort que c'était bien fait ! Cependant, les ateliers d'écriture avaient habitué les élèves à l'écoute et au respect de la parole de l'autre et cet élève a pris le temps d'écouter ses camarades. Pendant la discussion, je l'ai observé attentivement et j'ai vu son regard s'arrêter sur la frise chronologique de la classe. Il a fixé un long moment la date de mort du poète André Chénier. Il s'est alors exclamé : " Mais, maîtresse, est-ce que les siècles changent ? ". Il venait de faire un lien le menant à une valeur : la liberté d'expression. N'ayant pu supporter l'exécution du poète dont il avait tant aimé les vers, il ne pouvait plus soutenir l'attaque du journal. Il écrira par la suite, pour une exposition dédiée au printemps des poètes, sur le thème de l'Insurrection poétique : " Pour que les siècles changent, je ferais de moi-même un ange ", et sera à l'origine d'une frise chronologique artistique consacrée à la défense des droits dont la liberté d'expression. Juliette, quant à elle, écrira " Chacun a le droit de propulser sa réalité à travers l'univers entier ". On voit bien qu'elle a conceptualisé la notion de vérité, qu'elle a réfléchi à la notion de croyance lorsqu'elle utilise l'expression " sa réalité ". Là encore, si j'avais pensé à un prolongement autour d'une discussion à visée philosophique, nous aurions certainement pu aller plus loin. Des concepts clés auraient été définis et fixés dans la mémoire des enfants. La liberté d'expression a bien été abordée et discutée, mais nous sommes restés centrés sur l'événement et sur l'aspect historique.

A cette étape de ma réflexion, j'avais appris à utiliser l'art comme mode d'expression de la pensée des enfants. Inspirée par le modèle de l'école de Rabindranàth Tagore, je donnais beaucoup de temps aux élèves pour produire et fréquenter les oeuvres. Ils partageaient certainement leurs points de vue autour de leurs créations et des temps d'échanges existaient en classe pour en parler. Cependant, ils n'étaient ni organisés ni réguliers. Les traces étaient bien présentes dans les expositions ou les écrits, mais les concepts rencontrés n'étaient pas clairement explicités, nous n'avions pas recours consciemment à l'argumentation.

II) L'empathie et la coopération au service du climat de classe, les bases de la dimension démocratique

En septembre 2015, mes collègues de CM2 du Lycée Français Liberté de Bamako et moi-même avons accueilli une génération d'élèves qui s'est révélée plus compliquée que les précédentes. Dans les quatre classes, toute situation conflictuelle pouvait vite devenir explosive, les échanges étaient emprunts d'agressivité et les violences physiques presque quotidiennes.

L'explication nous a semblé être liée à la crise que traversait le Mali. Nous nous étions habitués à la présence militaire autour de l'école, l'évolution de nos pratiques pédagogiques avait contribué à maintenir une sécurité affective qui nous semblait suffisante pour faire progresser nos élèves. Mais cette année-là, les ateliers d'écriture et les bains culturels ne suffisaient plus. Il faut dire qu'en se penchant sur le passé scolaire des enfants, il était évident que leur comportement était la conséquence des perturbations multiples qu'ils avaient traversées.

Tout d'abord, ils étaient entrés à l'école élémentaire l'année du coup d'état du 21 mars 2012. Ils avaient donc connu une fermeture d'école dès la classe de CP. Puis, une partie de leur CE1 se fit par le biais de la plateforme internet pendant 4 mois. Si l'année du CE2 a été plus tranquille, le CM1 fut marqué par la crise Ebola et l'attaque Jihadiste du restaurant "La Terrasse" de Bamako. Cette attaque suivait de quelques mois l'attaque du journal satirique "Charlie Hebdo", qui avait soulevé des discussions en classe.

Enfin, au début de leur année de CM2, les élèves subirent un confinement dans l'école pendant qu'une prise d'otage terroriste était en cours au Radisson Blue de Bamako. Cet événement suivait d'une semaine l'attaque du Bataclan. Pour ces élèves, les pratiques mises en place les années précédentes ne suffisaient plus. Les ateliers d'écriture ne pouvaient pas démarrer, sans un climat de classe favorable. De plus, l'écrit représentait un obstacle pour plusieurs d'entre eux. Quelques enfants étaient même en posture de refus de l'écrit. Il fallait faire sortir ces élèves de la pensée dogmatique (D.Favre)² faussement sécurisante, qui générait de l'agressivité. L'équipe de CM2 a alors décidé de s'intéresser à la discipline positive développée par Jane Nelsen³). Nous avons mis en place les Temps d'Echange de Classe pour gérer les conflits entre les élèves, reconnaître et prendre en compte leurs émotions. Ces temps d'échanges sont cadrés par un protocole bien précis et certains enfants tiennent des rôles définis (président, secrétaire). Comme dans les Débats à Visée Démocratique et Philosophique, le cadre sécurise la parole et la libère. Il ne s'agissait au départ que d'un conseil

d'élèves n'ayant pas pour objectif déclaré de devenir des discussions à visée philosophique mais plutôt démocratique. Pourtant, les échanges ont rapidement évolué grâce aux pratiques mises en place les années précédentes, notamment la construction d'une culture partagée par la classe. Spontanément les enfants avaient recours aux oeuvres ou personnages étudiés pour illustrer leurs discussions. Cette année-là d'ailleurs, les élèves se sont à nouveau passionnés pour l'Opéra Andréa Chénier mais ils se sont moins attachés au poète que l'année précédente. Ils se sont identifiés au personnage de Gérard, un valet révolutionnaire qui réussit mais qui est torturé par des émotions contradictoires telles que la colère et l'amour, et qui oscille entre la recherche de justice et le désir de pouvoir. Gérard a été cité à plusieurs reprises pendant les Temps d'Echange de Classe. Il aurait été pertinent de discuter ces notions de justice, désir, amour. Cela nous aurait permis d'atteindre une dimension philosophique par la conceptualisation.

Pour aider à la communication et éviter les conflits liés à des échanges de propos violents, nous avons également travaillé sur des mots dont le sens était soigneusement interprété par l'ensemble de la classe et qu'ils utilisaient de plus en plus spontanément. Des mots tels que la concorde, la persévérance, la coopération, l'autonomie, l'autodiscipline, maîtrisés par les enfants, mettaient de la positivité dans les discussions et les aidaient à sortir du conflit pour aller vers une recherche de solutions. Les enfants ont commencé à utiliser des formules telles que : "Je ne t'ai pas trouvé très coopératif pendant l'atelier" ou "Discipline-toi, s'il te plait" plutôt que "Tu ne fais jamais rien!" ou "Ferme ta bouche !", ce qui a rendu leurs rapports plus empathiques.

Afin de dépasser les difficultés liées à l'écrit, j'ai dû proposer des situations d'apprentissages plus ouvertes, permettant à chacun d'entrer dans la tâche par une activité à sa portée. Ainsi, pour l'exposition autour du Printemps des poètes, j'ai laissé des élèves préparer longuement des supports en arts plastiques avant d'entrer dans l'écrit, rejoignant par-là la méthode de John Dewey⁴. Effectivement, le questionnement est né de l'action. En réfléchissant à une installation pour l'exposition, les grands thèmes sont sortis. J'ai exploité la posture ludo-créative des élèves définie par Dominique Bucheton, tout en adoptant de mon côté la posture de lâcher-prise. Le thème de l'année était sur les poètes du vingtième siècle avec comme sous-titre "Les émeutiers du vingtième siècle". J'ai fourni aux élèves des textes, des albums, des recueils édités pour les plus jeunes ou les adolescents afin que chacun puisse entrer dans le thème selon son niveau de lecture. Après avoir longuement travaillé les supports plastiques de leur production, et avoir feuilleté les livres, ils se sont attachés aux textes les plus complexes. Ils se sont à nouveau passionnés pour les auteurs engagés et défenseurs des droits. Ils ont fait des recherches abouties sur ces poètes et m'ont appris un grand nombre de détails historiques que j'ignorais. Ils ont discuté la notion de poésie, décidant de faire entrer Malala dans l'exposition à cause de son message et de certaines de ses citations. Ainsi notre exposition, comportait une section sur les poètes emprisonnés ou exilés avec un regard sur le temps présent et le poète Ashraf Ayad condamné alors à 100 coups de fouets en Arabie Saoudite. Ces élèves en difficulté, au comportement difficile, bloqués par l'écrit, se sont engagés sur les tâches les plus complexes. Ils se sont intéressés à ce qui questionnait leur monde et ce qui leur semblait être des questionnements portés par l'histoire et les arts. Ils ont tous produit des textes à cette occasion.

Cette expérience très positive autour de l'organisation de cette exposition m'a également conduite à organiser une classe plus coopérative. Pour ne pas éteindre leur motivation et briser leur élan, j'ai dû les laisser aller au fond de leurs recherches, et c'est par le partage entre eux et envers leurs parents que la transmission s'est faite. Ils maîtrisaient à la fin de l'événement le sujet de la poésie du vingtième siècle avec un niveau d'approfondissement impressionnant pour des enfants de onze ans.

Avec le recul, en comparant cette promotion à celle de la première année, je me rends compte que si la poésie favorise l'expression, si les oeuvres d'art touchent et motivent les élèves, c'est parce que ces domaines répondent à leurs questionnements profonds tout en bouleversant leurs préjugés, tout comme l'a montré S. Boimare avec l'exploitation des mythes et légendes⁵. Quand un enfant s'aperçoit que les auteurs et artistes retenus par l'histoire se sont posés les mêmes questions qu'eux, ils se sentent intégrés à la réflexion de l'homme à travers le temps. L'organisation de cette exposition aurait pu être à visée philosophique, si les concepts acquis avaient été explicités et discutés tout au long de la création. Nous aurions pu nous poser cette question par exemple: "Comment un sentiment de colère ou d'injustice peut-il amener à participer au changement du monde?". Nous aurions pu analyser comment leur colère destructrice était devenue une force créatrice engagée pour la défense des droits.

III) De la joute oratoire à la dimension philosophique

En septembre 2017, la direction de l'établissement nous inscrit à une Action Pédagogique Pilote portée par l'AEFE, "Ambassadeurs en Herbe".

Chaque année, un thème porteur mais trop peu exploité dans les classes est à l'honneur. Les établissements inscrits au projet doivent constituer une équipe de cinq élèves qui se rendra à Paris pour une rencontre internationale.

Une équipe est constituée de trois orateurs (un écolier, un Lycéen et un collégien), d'un animateur de débat (collégien ou lycéen) et d'un synthétiseur de débat (collégien). Les orateurs de deux équipes s'expriment sur une question portant sur le thème dans un discours de trois minutes, puis les animateurs animent une discussion de dix minutes entre les équipes.

Un élève de ma classe de CM2 ayant été retenu pour représenter notre établissement, j'ai souhaité que toute ma classe profite de cette opportunité. Le thème de l'année étant l'art, j'ai pu facilement réinvestir les pratiques développées les années précédentes. Les enfants faisaient leurs recherches à partir des oeuvres abordées en classe en lien avec le programme d'histoire et produisaient eux-mêmes des oeuvres collectives ou individuelles. Mais cette fois, j'ai ouvert un espace de discussion cadré permettant de faire le point sur les questions soulevées par la pratique ou les découvertes. Les Ambassadeurs devant se préparer à l'exercice du discours en plus du débat, nous avons eu l'occasion d'étudier des discours historiques comme Le discours sur la misère de Victor Hugo et Le discours de Malala Youzafzai. Les enfants ont adhéré à l'exercice et ont pris beaucoup de plaisir à manier les mots pour faire passer une idée qu'ils souhaitaient défendre.

Afin d'offrir une dimension de partage supplémentaire, j'ai invité les quatre autres membres de l'équipe à venir en classe pour organiser des discussions. Les CM2 se partageaient en 4 groupes et se préparaient autour d'une question, encadrés par un collégien avant que les discussions ne commencent. Je me trouvais donc en posture idéale d'observation de mes élèves.

La présence d'élèves plus âgés dans la classe a été très positive. Les CM2 se sont montrés à l'aise avec eux. Si les petits parleurs ne participaient pas aux discussions, je les ai vus s'exprimer au sein des petits groupes. Les ados étant parfois étrangers à la culture commune de la classe, les petits étaient amenés à expliciter leurs références pour appuyer leurs arguments. Ils se déplaçaient fréquemment pour aller chercher un livre qu'ils présentaient à leur animateur. A leur tour, les animateurs leur faisaient partager des apports culturels qu'ils devaient mettre à leur portée. Tibério (15 ans), m'a confié que cela lui avait appris à mieux prendre en compte son interlocuteur et à être plus rigoureux dans le développement de sa pensée. S'il voulait être compris d'un enfant de 10 ans, il devait être clair sur ses arguments et ce qu'il voulait démontrer. Ce temps de préparation était un espace de discussion libre, sans cadre particulier, si ce n'est le respect des règles élémentaires de la classe. Les enfants pouvaient exploiter tous les espaces de la classe et se déplacer comme bon leur semblait. Il était suivi d'un temps d'échange plus cadré où les collégiens reprenaient un rôle d'animateur plus exigeant selon les modalités définies par le projet Ambassadeurs en Herbe.

La fréquence des rencontres, 1h30 par semaine, m'a permis de constater des progrès indéniables dans les processus de pensée des enfants. Si lors des premières séances, les animateurs venaient avec des questions préparées à l'avance, les écoliers ont rapidement pris les devants. Ils étaient attentifs au cours de la semaine à relever tout ce qui pouvait être à l'origine d'une discussion, démontrant leur capacité à problématiser. Par exemple, en participant à la construction de la frise chronologique de la classe, ils avaient noté que certains artistes étaient aussi engagés en politique (Victor Hugo, Léopold Sédar Senghor, André Chénier). Ils se sont alors demandés si l'art et la politique pouvaient avoir un rapport. La question "L'art et la politique ont-ils un rapport?", inscrite sur la liste des questions à débattre, ils attendaient impatientement et activement la venue des grands pour leur faire part de cette question et de leurs découvertes ou recherches en cours.

Certains élèves ont acquis une aisance impressionnante à l'oral. Sékou, âgé de 11 ans, a par exemple pris la parole ainsi: "L'art et la politique ont-ils un rapport ? Mais qui n'a pas entendu parler des caricatures de nos jours?". La formule est synthétique mais elle montre une réflexion sur deux concepts, la politique et l'art.

Finalement ces rendez-vous hebdomadaires ont insufflé une démarche réflexive dans la classe. Les enfants ne sont pas restés enfermés dans le thème imposé par le projet, d'autres questions se sont posées spontanément. Généralement, un élève prenait un temps de silence, observait les affichages ou son cahier et comme pour Mamadou commençait par "Mais maitresse ?". La frise chronologique a été à l'origine de "Mais maitresse, qu'est-ce qui fait que l'histoire nous retient ?".

Une fois la question posée et inscrite sur l'affiche des discussions à tenir, les enfants se mettaient en alerte sur le sujet et dès qu'ils trouvaient un livre qui pouvait les aider ou une information pouvant répondre à la question, ils notaient la référence dans un carnet.

Au fil de l'année, les élèves ont montré une capacité à se remettre en question grandissante. Il me semble que le dialogue avec les collégiens a beaucoup aidé dans ce sens. Un camarade, même plus âgé reste un pair pour l'élève. Il pouvait facilement mettre les plus jeunes face à leurs contradictions sans pour autant les blesser ou les bloquer. Cependant, nous n'avions pas préparé les collégiens à tenir un vrai rôle d'animateur tel que défini dans la Discussion à Visée Démocratique et Philosophique. De ce fait, les discussions suivant les temps de préparation restaient parfois trop proches du débat d'idée. Les groupes tentaient de convaincre plutôt que de réfléchir ensemble. Les temps de préparation et même les temps de classe étaient plus propices à la conceptualisation et à la problématisation que le temps de discussion lui-même qui restait centré sur de l'argumentation. Ceci était dû à un manque de formation des animateurs. Je n'avais pas moi même bien cerné les compétences nécessaires pour ce rôle. L'animateur est le garant d'une discussion à visée philosophique.

En revanche, pendant les activités de classe, j'ai observé plus de facilité à dépasser les préjugés. Après avoir étudié l'album jeunesse de Phillipe Meirieu : Korczak pour que les enfants vivent⁶, j'ai voulu passer une vidéo d'un de ses anciens élèves témoignant depuis Israël. A peine la vidéo lancée, deux élèves ont manifesté leur refus de la regarder puisqu'elle était tournée en Israël. Je n'ai eu qu'à leur demander de prendre le temps de la regarder et de s'exprimer par la suite. Ils avaient l'habitude de mettre leur pensée en suspend pour écouter l'autre. Une fois la vidéo vue, ils ont découvert qu'il s'agissait d'un témoignage d'élève de ce pédagogue qu'ils avaient admiré. Ils ont déclaré tous les deux: "Ah, ce n'est pas aussi simple que ça". Sans la pratique régulière des discussions en classe, je pense que la situation aurait pu devenir tendue. Mais dans cette classe, je n'ai même pas eu besoin d'exprimer quoi que ce soit. Ils ont simplement pris un temps de suspension, supporté la contradiction entre leur préjugé et leur affect, et ainsi accepté d'avancer dans leur réflexion. Ils ont reparlé de cet événement avec leurs camarades du collège le lendemain lors de la rencontre hebdomadaire. Ils se sont exprimés sur leurs interrogations mais la discussion était paisible (Fabre)⁷.

Conclusion - La dimension philosophique, une réponse à nos besoins et un moteur pour la création de futurs projets ouverts sur la ville

En commençant avec l'écriture poétique, puis en mettant en place les Temps d'échange de Classe et en utilisant enfin le support Ambassadeurs en Herbe, j'ai été amenée à transformer mes pratiques de classes en profondeur. En cherchant à développer la pensée critique et l'empathie chez mes élèves, j'ai avancé vers la philosophie. Aujourd'hui, elle me semble être indispensable à l'aboutissement de mon projet pédagogique.

L'année 2018-2019 me permettra de mieux l'intégrer à mes projets et d'élargir encore les perspectives.

Le projet Ambassadeurs en Herbe est reconduit sur le thème " Les sciences en société, Le monde en 2050". L'équipe va pouvoir bénéficier des apports théoriques et pratiques apportées par notre première expérience, mais nous serons plus vigilants quand à la "philosophicité" des temps de discussion. Pour cela nous veillerons à un meilleur encadrement des animateurs. D'autre part, nous contextualiserons le cadre démocratique en cherchant à créer Le "Palabre à Visée Philosophique et Démocratique". Le palabre est l'espace de discussion traditionnel au Mali.

La web radio de notre établissement pourra être un support pour des activités à visée philosophique et un moyen d'échanger avec d'autres espaces de discussion présents dans la ville. Belles perspectives pour la philosophie à Bamako...

- (1) Serge Boimare : Ces enfants empêchés de penser. Dunod 2008.
- (2) Daniel Favre : Eduquer à l'incertitude. Dunod 2016.
- (3) Jane Nelsen : La discipline positive. Marabout 2014.
- (4) D'après Martha Nussbaum : Les émotions démocratiques. Climats 2011.
- (5) Serge Boimare. Ces enfants empêchés de penser. Dunod 2008.
- (6) Phillipe Meirieu et Per : Kozak pour que les enfants vivent. Rue du Monde 2012.
- (7) Daniel Favre : Éduquer à l'incertitude. Dunod 2016.