

François Galichet

Pratiquer la philosophie à l'école

15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, un mouvement se développe un peu partout dans le monde pour introduire, dès l'école primaire (et même maternelle) une réflexion à caractère philosophique sur les grands problèmes de l'existence et de la société.

Ce mouvement a été initié aux Etats-Unis par Matthew Lipman, créateur d'un programme de « Philosophie pour enfants » (*Philosophy for children*). Ce programme repose sur une série de romans, correspondant chacun à un niveau d'âge. Ils servent de point de départ à des débats et des discussions permettant de constituer la classe en « communauté de recherche » (*community of inquiry*).

L'idée a été reprise dans divers pays du continent américain , notamment au Brésil (où plus d'un millier de classes pratiquent la méthode Lipman) et Canada (où de nombreuses recherches didactiques ont été menées autour de ce thème¹). En Belgique, dans le cadre du cours de morale institué au primaire comme au secondaire, elle a été mise en pratique essentiellement sous la forme de dilemmes moraux visant à une confrontation des représentations sur des questions éthiques.

En France, les activités philosophiques en classe se sont multipliées dans l'enseignement primaire depuis une dizaine d'années, au point que certains ont pu parler de « l'émergence d'un nouveau genre scolaire »². Plusieurs colloques (Paris 2001, Rennes 2002, Balaruc 2003) ont eu lieu, témoignant d'une reconnaissance officielle de ce type de pratique par le Ministère et l'Inspection générale de philosophie. Depuis la rentrée 2002, une demi-heure hebdomadaire de débat est inscrite à l'emploi du temps de toutes les classes primaires, ce qui lui donne un cadre institutionnel où elle peut se développer en lien avec les disciplines (français, disciplines d'éveil, activités artistiques).

On peut donc dire que cet essor témoigne d'un besoin réel, voire d'une nécessité dans le monde contemporain où l'incertitude sur les valeurs fondamentales va de pair avec un ensemble d'urgences – démocratiques, sociales, écologiques – qui exigent une réflexion de chaque citoyen sur les finalités. C'est pourquoi certains ont pu parler d'un « droit à la philosophie » qui s'inscrirait dans le cadre des droits à la liberté d'opinion, d'expression et de pensée reconnue à l'enfant (articles 12,13 et 14 de la CDE).

Beaucoup de maîtres aimeraient tenter l'expérience, mais hésitent en raison de leur sentiment d'incompétence, n'ayant pratiqué la philosophie qu'une seule année, en terminale de lycée.

C'est la raison pour laquelle il nous a paru utile de proposer aux enseignants les fiches qui suivent. Leur caractéristique est d'être à la fois philosophiques et pédagogiques. Sur chacun des thèmes, nous avons tenté d'indiquer des axes de réflexion – moins sous forme de réponses ou de connaissances que sous forme de questionnements, de controverses possibles ; mais nous avons aussi tenté de lier

¹ Cf M.F Daniel, *La philosophie et les enfants*, Montréal, Editions Logiques, 1992, et P.Laurendeau, *Des enfants qui philosophent*, Montréal, Editions Logiques, 1996.

² Cf *Les activités à visée philosophique en classe : l'émergence d'un genre ?* M. Tozzi dir., SCEREN CRDP de Bretagne, 2003.

systématiquement ces contenus philosophiques à des activités susceptibles d'être pratiquées en classe.

Organisation des fiches

Afin de faciliter leur lecture et leur utilisation, elles sont toutes organisées selon le même plan en quatre rubriques :

1°) Intérêt du thème : il s'agit de justifier le choix de ce thème comme sujet de réflexion et de discussion, en marquant son importance dans les enjeux politiques et éthiques contemporains, l'approche spontanée que les enfants peuvent en avoir, les visées éducatives auxquelles il peut se prêter.

2°) Questionnement : il s'agit d'indiquer les axes, les problèmes susceptibles de susciter le débat, de dégager les principales interrogations auxquelles peuvent être apportées des réponses diverses, voire contradictoires. Dans cette partie comme dans la suivante, nous nous sommes appuyés sur les débats qui ont été organisés dans diverses classes sur le thème, afin d'indiquer les réponses les plus fréquentes des élèves, leurs points d'accord et de désaccord, leurs difficultés pour dépasser tel ou tel « obstacle épistémologique », c'est-à-dire, en l'occurrence, tel ou tel préjugé, amalgame ou blocage intellectuel.

3°) Démarches possibles : il s'agit ici de suggérer des activités diversifiées permettant d'aborder les questions selon plusieurs approches : approche « déductive » (partir d'une notion et s'interroger sur sa signification) ; approche « inductive » (partir d'un document, d'une situation concrète et en tirer des conclusions ayant une portée générale) ; approche « polémique » (partir d'un désaccord, d'une opposition entre deux thèses, deux réponses contradictoires à une question, et chercher , moins à savoir qui a raison ou tort que les présupposés implicites de chaque thèse).

Le débat classique est évidemment une forme privilégiée de la réflexion philosophique, mais ce n'est pas la seule. Il peut et doit être préparé par d'autres activités permettant d'éviter qu'il ne se réduise au simple échange d'opinions (« Moi, je pense que... »), à une simple conversation à bâtons rompus ou à une discussion du Café du commerce. C'est pourquoi chaque fiche insiste sur ce travail de préparation en proposant des exercices préliminaires susceptibles de préciser de quoi on parle, pourquoi on en parle et qu'est-ce qu'on cherche en dernier ressort. Ces exercices font parfois appel à des documents écrits ou graphiques (photos ou dessins) : une image bien choisie est souvent mieux capable de déclencher l'interrogation philosophique qu'un texte.

4°) Prolongements : il s'agit de proposer des pistes permettant de pousser plus loin la recherche, par exemple en reliant tel droit de l'enfant à tel autre, en dégageant leur cohérence, ou au contraire leurs conflits éventuels, ou encore en réfléchissant sur les modalités de l'exercice d'un droit selon l'âge, les circonstances, le milieu social et culturel. Cette rubrique comporte également des indications bibliographiques et des références à des sites Internet susceptibles d'apporter aux enseignants des informations ou des éléments de réflexion.

Tout au long de ces rubriques, nous nous sommes abondamment appuyés sur des citations extraites d'interventions d'élèves au cours de débats menés en classe. Il s'agit de montrer ce que des enfants sont susceptibles de dire sur chacun des sujets traités, les remarques ou réactions auxquelles l'enseignant peut s'attendre. Le maître qui

veut, avec ses élèves, se lancer dans l'aventure passionnante du débat à visée philosophique doit savoir qu'il ne part pas en terre inconnue, mais que tous les thèmes proposés dans ce recueil ont fait l'objet de discussions dans les classes. Les axes de réflexion, les questionnements et les activités qui y figurent sont le fruit de ces expériences multiples, dont beaucoup sont toujours en cours.

Nous tenons à remercier particulièrement ici Raphaël Doridant, enseignant à l'école Charles Wurtz dans le quartier HautePierre de Strasbourg, qui nous a régulièrement accueilli dans sa classe pour y mener ensemble des débats sans lesquels l'élaboration de ces fiches n'aurait pas été possible.

Conseils généraux pour l'organisation d'un débat en classe

Pour avoir des chances de réussir et d'être réellement éducative, la pratique du débat à l'école doit respecter quelques conditions.

A) Conditions matérielles

1°) La disposition des élèves : la disposition traditionnelle (les élèves assis par rangées les uns derrière les autres) rend pratiquement impossible toute discussion véritable ; elle incline les élèves à se tourner vers le maître, et celui-ci à endosser son rôle habituel de référent et de pôle pour toutes les interventions des élèves.

Il est donc capital d'adopter une disposition – en cercle, en carré ou en rectangle, peu importe – où les élèves se font tous face et où le maître est intégré dans le groupe sans avoir une place privilégiée.

L'idéal serait d'avoir une salle spéciale (par exemple la BCD) afin de ne pas être contraint à déplacer les pupitres. A défaut, l'on peut tenter de regrouper les élèves en cercle, assis par terre dans un espace assez grand pour qu'ils ne soient pas trop serrés.

2°) Le nombre des élèves : l'expérience montre que le nombre idéal pour une participation maximale de chacun est entre 12 et 15, ce qui correspond en gros à une demi-classe. Mais s'il n'est pas possible de scinder le groupe-classe, on peut fort bien mener une discussion avec l'ensemble de celui-ci.

3°) La durée du débat : ici encore, l'expérience montre qu'une durée de vingt minutes en cycle 1, une demi-heure en cycle 2 , trois quarts d'heure en cycle 3 est raisonnable.

B) Conditions institutionnelles

1°) Gestion de la parole : pour éviter les risques de chevauchement des interventions et les rivalités génératrices de bruit et de désordre, on peut utiliser diverses procédures, comme par exemple un « bâton de parole » qui confère à son détenteur le droit exclusif de parler. L'usage d'un magnétophone avec un micro doté d'un long fil permet également de canaliser spontanément les interventions ; il a en outre l'avantage de permettre une réécoute de certains passages de la discussion en vue d'analyses.

2°) Présidence du débat : dans une classe qui ne l'a jamais pratiqué, c'est évidemment le maître qui l'assurera. Mais il doit prendre garde en ce cas à limiter ses interventions à la seule gestion de la parole, ou à des relances quand la discussion s'enlise ou patine. Or la tentation est grande, sous couvert d'animation, de reprendre son rôle habituel, de questionner les élèves, de les acheminer vers l'expression d'une idée qu'on a en tête ; et la loi du moindre effort conduit les élèves à reprendre leur posture d'élève qui répond à des questions qu'il n'a pas lui-même élaborées.

Il semble donc souhaitable que le maître ne prenne pas lui-même parti dans le sujet en débat et qu'il se limite à clarifier, reformuler, structurer les

interventions, puis, en fin de séance, d'en dégager les principales conclusions (points d'accord d'un côté, points de désaccord d'autre part).

3°) Choix du sujet : dans les premières séances, le maître propose des sujets présentés sous la forme d'une question. Celle-ci peut commencer par « qu'est-ce que... ? » (ex. : Qu'est-ce qu'une vie digne, Qu'est-ce qu'un ami, Qu'est-ce qu'une grande personne, Qu'est-ce qu'une famille ?). Ou par « Pourquoi... ? » (ex. : Pourquoi va-t-on à l'école ? Pourquoi est-on violent ? etc.). Ou encore présenter un choix, un dilemme (cf par exemple le dilemme moral de la fiche « L'homme et ses droits »). Quelle que soit la forme adoptée, il est important, quand on présente le sujet, de l'expliquer et de vérifier que le sens de la question est compris de tous.

On peut instaurer des observateurs qui auront pour mission d'écouter le débat sans intervenir, et de livrer leurs remarques à la fin. On peut également prolonger le débat en invitant les élèves à écrire un texte qui résume leur position personnelle à l'issue de la discussion, ce qui permet, dans un moment ultérieur, aux élèves qui le souhaitent de présenter leur texte à la classe, ou encore de les afficher tous sur un panneau visible et lisible pendant les moments de pause.

Le « cahier de philosophie »

Certains enseignants, au bout de quelques séances, invitent leurs élèves à tenir un « cahier de philosophie » où ils écriront librement leurs pensées avant ou après les débats, même sur des sujets qui n'ont pas été discutés. L'expérience montre que cette initiative rencontre souvent un grand succès chez les élèves. Il importe, pour cela, que ce cahier ne soit pas appréhendé comme un objet d'évaluation scolaire, mais comme une sorte de « journal de bord » philosophique permettant à l'enfant de fixer ses réflexions, de les relire, éventuellement de les communiquer aux autres. C'est pourquoi il est évidemment hors de question de noter, ou même d'évaluer un tel cahier ; certains maîtres vont même jusqu'à n'en prendre connaissance qu'avec l'accord de l'élève. Cet accord est presque toujours volontiers donné, et c'est même une source de fierté pour lui que de voir que ce qu'il écrit peut intéresser le maître autrement que comme une occasion d'évaluation. La relation se renverse : c'est le maître qui se met en quelque sorte à l'école de l'élève lorsqu'il lui demande ce qu'il a voulu dire, lorsqu'il exprime son accord ou son désaccord, ou encore rebondit sur telle pensée de l'enfant pour amorcer avec lui une discussion. Les enseignants qui ont tenté cette expérience y ont pour la plupart trouvé une source de profondes gratifications.

On peut distinguer, dans le champ de la classe, trois types d'énoncés :

- d'abord, ceux qui sont produits à la demande du maître, dans le cadre d'apprentissages précis, pour être évalués d'après des critères déterminés par l'enseignant seul. Ce n'est évidemment pas le cas des énoncés philosophiques.

- les énoncés échangés lors d'un débat – notamment philosophique – s'apparentent à une recherche en commun de la vérité ; on peut leur attribuer un statut épistémologique comparable à celui d'hypothèses émises lors d'une recherche scientifique. On est dans l'élément de l'universalité, dans un processus visant à établir des vérités admises par tous

- en revanche, les énoncés produits lors d'un « Quoi de neuf ? » ou dans des textes libres relèvent de l'expression personnelle, de l'écrit subjectif visant à exprimer les singularités d'un individu unique, différent de tout autre.

Or les énoncés écrits dans un cahier de philosophie semblent relever de ces deux dernières catégories à la fois. En un sens, le cahier de philosophie a un caractère intime : on l'a vu, il n'est pas en principe destiné à être communiqué aux autres élèves, ni même au maître ; l'enfant le fait d'abord « pour soi ». En ce sens, il s'apparente à un écrit d'expression personnelle, comme un journal intime ; il n'a pas le caractère dialogique du débat oral, il ne se soumet pas à la critique directe et immédiate des autres en vue de parvenir à un certain degré d'objectivité.

Mais en même temps, il a une prétention universalisante ; ce que l'enfant y écrit n'est pas le récit d'expériences ou de sentiments singuliers, mais des idées dont, à un moment donné, il affirme la vérité.

Le cahier de philosophie est donc dans une relation dialectique avec le débat : consignait des textes écrits avant ou après un débat, il le prépare ou le prolonge, il sert en quelque sorte de « laboratoire de pensée ». Mais il ne se réduit pourtant pas à n'être qu'une réserve d'arguments à utiliser ; il est plutôt la trace d'un cheminement, la concrétisation d'une histoire personnelle qui n'est pas celle d'une suite d'événements biographiques, mais le développement et les mutations d'une pensée. On peut vraiment parler d'une « histoire intellectuelle » qui se construit en lui et par lui.

C'est pourquoi ce cahier a un statut spécial, différent de tous les autres cahiers scolaires :

- d'un côté , il est *institué* à la demande du maître – et par là il se distingue de l'écrit intime, privé (comme le journal intime). Il garde un caractère « scolaire ».

- mais d'un autre côté, le principe du cahier de philosophie est qu'on n'est jamais obligé d'y écrire quelque chose. Les maîtres qui l'ont instauré dans leur classe remarquent que souvent les élèves, après ou avant un débat, y écrivent simplement : « Rien à dire ». En outre, comme on l'a vu, il ne saurait être noté ni évalué, mais seulement communiqué volontairement au maître pour susciter un échange.

Les maîtres qui, en s'aidant des fiches ci-après, tenteront d'entrer avec leur classe dans le débat à visée philosophique doivent savoir qu'ils ne sont pas seuls. Parmi les très nombreux ouvrages parus ces dernières années sur cette nouvelle pratique, on peut retenir :

- *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* (coordonné par Michel Tozzi), Hachette/CNDP, 2001.

- *La discussion philosophique à l'école primaire : pratiques-formations-recherche* (coordonné par Michel Tozzi), CNDP/CRDP du Languedoc-Roussillon, 2002

- Jacques Chatain et Jean-Charles Pettier, *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège (en SEGPA et ailleurs)*, SCEREN/CRDP de Créteil, 2003.

Par ailleurs, on trouvera sur le site <http://www.pratiques-philosophiques.net/> un espace d'informations, de documents et d'échanges d'expériences entre praticiens constamment renouvelé.

Le site de l'AGSAS (Association des groupes de soutien au soutien), animé par J.Levine et A.Pautard, <http://www.marelle.org/users/philos> propose également des contributions et des conseils.

1

Qu'est-ce qu'un ami ?

1.- Intérêt du thème

Ce sujet est l'un de ceux que l'on peut aborder parmi les premiers dans les débats. Il a en effet la particularité d'être très proche de l'expérience des enfants : il permet ainsi d'apprendre à discuter philosophiquement, à rechercher la signification ou la nature profonde d'un mot, d'une notion, de phénomène, tout en se référant à son vécu quotidien, ce qui n'est pas le cas de toutes les notions. Par rapport aux discussions du type « Quoi de neuf ? », auxquelles les enfants sont habitués, il permet donc d'aménager une transition vers la discussion proprement philosophique.

Mais le risque est précisément d'en rester au ras de l'expérience, et de se borner à raconter ses « petites histoires » personnelles, sans s'élever jusqu'à la généralité de l'analyse conceptuelle. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant est ici important pour bien marquer la différence avec les discussions habituelles, et rappeler qu'il ne s'agit pas, pour chacun, de raconter les détails de son amitié ou de sa brouille avec tel ou tel, mais de réfléchir, à partir de ces expériences, sur ce que c'est que l'amitié en elle-même.

Presque toujours, les enfants sont amenés à mentionner dans le cours de la discussion un autre terme : celui de « copain ». Au début, ils ont tendance à les employer l'un pour l'autre ; mais il est rare qu'un enfant ne fasse pas remarquer, à un moment ou à un autre, que ce n'est pas la même chose. Il faut alors sauter sur l'occasion, et proposer aux enfants de dégager les différences entre « ami » et « copain ». En effet, l'expérience prouve qu'il est plus facile (et pas seulement pour les enfants !) de procéder à l'analyse conceptuelle d'une notion par contraste avec une autre, voisine ou au contraire antagoniste. On a donc tout avantage à procéder à ce type « d'analyse par contraste », qui permet en quelque sorte de visualiser la démarche d'abstraction en notant les traits pertinents d'opposition (cf ci-après).

Philosophiquement, le thème de l'amitié est un thème récurrent dans la pensée antique. La notion de *philia* était importante pour les Grecs ; elle signifiait une complicité, une affinité à la fois affective et intellectuelle ; pour Aristote, elle a un sens politique, car aucune cité ne peut tenir sans *philia* entre ses membres. Kant reprendra cette idée en donnant à l'amitié une valeur et une signification morale, en la liant au respect.

Aujourd'hui, la notion d'amitié paraît relever exclusivement de la sphère privée, et n'avoir qu'une signification psychologique ; d'où l'intérêt de dépasser ce niveau pour prendre conscience et faire prendre conscience aux enfants que l'amitié constitue un type de rapport à autrui original, qui se distingue à la fois de l'amour, de la camaraderie, et des relations de parenté.

2.- Questionnement

La discussion se développera donc dans un premier temps autour du problème de savoir si « ami » et « copain » sont la même chose ou deux choses différentes.

Déjà à ce stade un débat peut s'ouvrir, car tous les enfants ne sont pas persuadés qu'il y a une différence. Certains défendront donc l'identité des deux termes, d'autres leur distinction ; et c'est en s'efforçant d'argumenter en ce sens qu'ils seront amenés à proposer des points d'opposition.

Par la suite, d'autres questions peuvent surgir, comme par exemple :

- Est-ce que c'est facile d'avoir des amis ? (et si la réponse est non, pourquoi est-ce difficile ?)
- Comment avoir un ami ? (question posée par un élève)
- Peut-on dénoncer un ami qui a commis une faute ? (cf le dilemme moral proposé ci-après).

3.- Démarches possibles

S'agissant de la différence ami/copain, la procédure la plus simple, une fois la discussion lancée, est de noter au fur et à mesure au tableau les points de distinction proposés, en faisant deux colonnes. Cette notation peut être faite soit par l'enseignant lui-même (dans les petites classes), soit par un élève jouant le rôle de secrétaire (dans les grandes classes). L'intérêt de la notation au tableau est qu'elle est immédiatement visible de tous ; elle peut donc être rectifiée ou complétée, si besoin est ; et en outre elle sert d'aide mémoire pour éviter les répétitions, les redites.

A titre indicatif, voici le tableau qui a pu être dégagé d'une discussion dans une classe de CM1 (en italiques sont reproduites des remarques proférées par des élèves) :

AMI C'est quelqu'un...	COPAIN
- avec qui on parle, à qui on confie ses secrets (« <i>On lui dit ses secrets</i> »)	- On ne fait que s'amuser avec lui (« <i>Tu joues seulement avec lui</i> »)
- avec qui on a une relation durable (« <i>Tu as grandi avec lui</i> » ; « <i>tu fais des projets avec lui</i> »)	- Relation plus brève, plus éphémère (« <i>L'amitié ça s'arrête moins souvent que le copain</i> »)
- avec qui on établit progressivement une relation (« <i>Pour avoir un ami, c'est petit à petit</i> »)	- On peut être copain tout de suite (« <i>Il suffit qu'on se rencontre</i> »)
- à qui on peut faire confiance (« <i>Quelqu'un qui ne nous trahit pas</i> » « <i>Il ne faut pas qu'il te mente</i> »)	- « <i>Un copain des fois on lui cause plus et des fois on lui cause</i> »
- avec qui on partage son intimité (« <i>On dort chez lui</i> » ; « <i>un ami c'est plus intime</i> »)	- on se contente de jouer dehors avec lui
- à l'égard de qui on a des sentiments (« <i>On l'aime bien</i> » « <i>Il est gentil avec nous</i> »)	- pas de sentiments particuliers
- dont on prend soin et qui prend soin de nous (« <i>On ne le tape pas</i> » « <i>On le défend et il nous défend</i> » ; « <i>On peut compter sur lui</i> » « <i>Il te console quand tu es triste</i> »)	- on ne le défend pas forcément, on ne lui rend pas forcément service si ça nous embête

Certains enfants vont plus loin encore, et reconnaissent que l'amitié implique une connaissance profonde (et réciproque) de l'autre, contrairement à la relation entre copains : « C'est dur d'avoir un ami parce qu'il faut qu'on se connaisse déjà bien et qu'on sache beaucoup de choses sur lui ». A la limite, cette connaissance

réci-proque débouche sur une similitude : « On arrête moins d'être avec un ami parce qu'on le connaît mieux qu'un copain, on lui ressemble plus ».

4.- Prolongements éventuels

● Au cycle 2 :

L'amitié peut être l'occasion de débattre de dilemmes moraux tournant autour de la contradiction qui peut survenir entre l'attachement à un ami et les règles de la morale courante. A titre d'exemple, voici un dilemme paru dans la revue « Entrevues », (Bruxelles, juin 1990), destiné au premier cycle du primaire, et qui peut donc être discuté dès la maternelle.

L'histoire qui sert à présenter le dilemme est la suivante :

Un matin, Léo apporte son Bout d'choux Alaska en classe. Alaska passe la journée dans le coin repos. Tous(tes) les ami(e)s jouent avec lui. A la fin de la journée, Alaska a disparu. Léo le cherche partout. Mais voilà ! Jacques a vu Yves, son meilleur ami, partir avec Alaska.

Après quelques questions destinées à s'assurer que les enfants ont bien compris l'histoire, on pose une question initiale : Jacques devrait-il avertir Léo ou ne rien dire. Pourquoi ?

La discussion peut être prolongée ou relancée par les questions suivantes :

- Jacques est-il obligé de dénoncer son ami Yves ?
- Est-ce que Jacques se sentira coupable s'il ne dit rien ?
- Si Jacques décide de dénoncer Yves, trahit-il son ami ?
- Et si Jacques n'était pas l'ami de Yves, que devrait-il faire ?
- Qu'est-ce que Jacques pourrait faire d'autre ?

● Au cycle 3 et au collège :

De nombreux textes, littéraires ou philosophiques, parlent de l'amitié, et peuvent servir prolongements à la discussion.

- Le texte d'Aristote tiré de l'*Ethique de Nicomaque*, et reproduit dans la fiche « Qu'est-ce qu'aimer ? ». Il permet de distinguer une fausse amitié, fondée sur l'intérêt, l'avantage qu'on peut retirer d'autrui, et la véritable amitié, qui est fondamentalement désintéressée. Les enfants peuvent trouver, dans leur expérience, des exemples de dévouement ou d'attachement altruiste, et les opposer à d'autres exemples de relations purement sociales, conventionnelles.

- « La parfaite amitié est indivisible. Chacun se donne si entier à son ami, qu'il ne lui reste rien à distribuer ailleurs (...). Les amitiés communes, on peut les multiplier : on peut aimer en celui-ci la beauté, en cet autre la facilité de ses mœurs, en l'autre la générosité, en cet autre la fraternité, et ainsi de suite ; mais cette amitié qui possède l'âme et la régenté en toute souveraineté, il est impossible qu'elle soit double »

« En l'amitié, les âmes se mêlent et se confondent l'une en l'autre, d'un mélange si universel, qu'elles effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes. Si on me presse de dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne se peut exprimer qu'en répondant : parce que c'était lui ; parce que c'était moi » (Montaigne, *Essais*, Livre I ,chap. 28).

- « J'estime si fort l'amitié, que je crois que tout ce que l'on souffre à son occasion est agréable » (Descartes, Lettre à Huyghens, 20 mai 1637). Cette phrase de Descartes rejoint la remarque d'un enfant : « Un ami, même quand tu es triste pour lui, tu es content d'être triste ».

- « L'amitié(...) est l'entière confiance que deux personnes ont l'une pour l'autre dans la communication réciproque de leurs jugements secrets et de leurs impressions, dans la mesure où elle peut se concilier avec le respect qu'elles se portent réciproquement(...). [L'homme qui a un ami] n'est plus entièrement *seul* avec ses pensées comme dans une prison, mais il jouit d'une liberté, dont il se prive dans les foules, où il doit se renfermer en lui-même » (Kant, *Doctrine de la vertu*, Vrin, 1968, p. 149-150). Ce texte de Kant, ici encore, rejoint les remarques des enfants sur le secret et la confiance qui caractérisent l'amitié. Il peut permettre de se demander avec les élèves pourquoi et en quoi l'amitié peut nous rendre plus libres que si nous sommes seuls. On pourra aussi se demander ce que signifie respecter un ami, et comment concilier ce respect avec l'affection et la tendresse qu'on éprouve pour lui.

- « On ne connaît que les choses qu'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez le marchand. Mais comme il n'existe point de marchands d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi ! » (Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, chap. 21). Ce texte, et la suite, qui porte sur la manière dont on peut « apprivoiser » quelqu'un pour en faire un ami, met l'accent sur la lenteur, la difficulté et la progressivité du processus par lequel se forge une amitié, et sur la connaissance approfondie de l'autre qu'elle implique, au contraire des relations courantes de camaraderie ou de voisinage.

2

Qu'est-ce qu'une grande personne ?

1.- Intérêt du thème

La notion d'adulte présente un intérêt évident pour l'enfant. L'adulte, c'est d'abord son propre avenir, ce qu'il projette en avant de soi comme un statut auquel il aspire profondément : « Quand je serai grand... ». Mais l'adulte est aussi un modèle qu'on cherche à imiter, un principe d'autorité auquel il faut obéir. Enfin, l'adulte est également quelqu'un à qui on s'oppose, avec qui on entre en conflit, dont on teste la résistance ou la solidité en le défiant, en l'affrontant.

Il y a donc une pluralité de significations qui s'enchevêtrent et qu'il n'est pas sans intérêt de tenter de démêler dans une réflexion collective. A cela s'ajoute le fait que la notion d'adulte peut être envisagée de deux points de vue :

- opposée à la notion d'enfance, elle a un caractère en quelque sorte intemporel, biologique ou psychologique. On peut définir l'adulte par un certain nombre de traits permanents, valables quelle que soit l'époque et la civilisation : maturité, autonomie relative, capacité à subvenir soi-même à ses propres besoins, plein développement des aptitudes corporelles et intellectuelles, capacité à fonder une famille, à assurer sa descendance, etc.

- mais la conception de l'adulte vaut également dans le temps et dans l'espace. L'adulte d'aujourd'hui n'est pas celui d'hier, et l'adulte dans la conception occidentale ne coïncide pas avec la conception africaine ou asiatique.

Il est donc également intéressant d'aborder cette notion dans une approche interculturelle, surtout dans les classes composées d'enfants d'origines ethniques différentes.

Dans notre culture, deux concepts peuvent permettre de penser la notion d'adulte :

- d'une part, le concept de *maturité*. Ce terme est évidemment d'origine biologique. L'adulte est alors l'individu qui est « dans la fleur de l'âge », ayant dépassé la jeunesse et n'étant pas encore entamé par la vieillesse. Cet aspect est en général ignoré des élèves : pour eux, une grande personne désigne tout individu qui n'est plus un enfant, quel que soit son âge. L'idée que la vieillesse, la maladie puisse conduire un adulte à « retomber en enfance » leur est le plus souvent étrangère, d'où leur étonnement et leur incompréhension devant les troubles intellectuels et de comportement dont certains adultes peuvent être victimes. Cette perception est évidemment naturelle, mais la réflexion menée au cours d'un débat peut la faire évoluer, notamment quand les enfants deviennent attentifs à la signification de certains événements familiaux comme le mariage, le départ en retraite, la naissance d'enfants ou de petits enfants, qui marquent autant d'étapes dans le parcours d'un adulte.

- d'autre part, le concept de *majorité*, qui renvoie à une signification juridique et s'oppose à celui de minorité. L'accès à la majorité, c'est-à-dire à l'âge adulte, signifie alors l'acquisition de certains droits qui étaient jusque là refusés ou limités : voter, signer des contrats, être pleinement propriétaire d'un bien, etc. Comme le dit O.Reboul, « si la maturité était une fin, un achèvement, la majorité, elle, est un début ».³

Se demander « Qu'est-ce qu'une grande personne ? », c'est donc tenter de démêler, distinguer ces deux ordres de significations. C'est aussi se demander pourquoi les enfants souhaitent – ou ne souhaitent pas – grandir : le questionnement sur l'adulte est donc toujours également un questionnement sur l'enfance.

2.- Questionnement

Il est possible d'orienter la discussion dans plusieurs directions :

1°) On peut d'abord se demander comment caractériser une « grande personne ». Ce terme est généralement employé parce qu'il est plus familier aux élèves que le mot « adulte ». Mais avec les grands – cycle 3 et collège, notamment – l'un et l'autre terme peuvent être utilisés indifféremment. Du reste, l'équivalence a été établie d'emblée par un élève lors de sa première intervention dans un débat sur ce sujet : « Une grande personne, c'est un adulte. Il y a d'abord les enfants, les jeunes, après il y a les grandes personnes ».

Comme toujours, les élèves réfléchissent plus aisément en procédant par comparaison, et on peut donc favoriser la recherche en utilisant la méthode dite de « l'induction guidée par contrastes » à partir de l'opposition enfant/adulte. Comme pour la distinction ami/copain, il est possible d'utiliser le tableau en le partageant en deux colonnes et en notant au fur et à mesure les caractéristiques proposées, quitte à les rayer si elles sont par la suite contestées ou nuancées.

Les premières caractéristiques proposées sont en général assez banales, et frisent parfois la tautologie : « Une grande personne, c'est quelqu'un d'âgé » (encore conviendrait-il de faire préciser, en ce cas, ce qu'il faut entendre par « âgé ») ; « c'est quelqu'un qui ne grandit plus », etc. Cette dernière remarque comporte l'idée intéressante, mais sujette à discussion, d'un arrêt de l'évolution, d'une fixation dans un état stable et immuable. On peut la mettre en question en demandant, par exemple, s'il est vrai qu'une grande personne ne change plus et en invitant les élèves à rechercher des exemples et des domaines où il y a changement chez l'adulte. On peut, dans cette voie, dépasser assez vite les changements physiques évidents (vieillesse) vers des changements psychologiques et moraux, qui sont plus intéressants à analyser car à la fois moins visibles et plus profonds.

Il arrive fréquemment que les premières réponses de la classe soient plutôt des exemples d'adultes (« les parents », « une grand-mère », « la maîtresse », etc.) que des essais de caractérisation. Il convient alors de les orienter vers la seconde démarche par une invite comme : « Ne donnez pas des exemples, essayez d'expliquer ce que c'est qu'une grande personne, ce qu'elles ont toutes en commun ».

2°) Une autre question, voisine de la première, consiste à se demander : « A partir de quel âge est-on une grande personne ? » A première vue, la question ne paraît pas avoir d'intérêt philosophique et semble plutôt relever de la psychologie empirique ou du droit. Mais en réalité, cette approche permet d'aborder par un autre biais l'interrogation sur les critères de l'état adulte. Car les réponses des enfants seront

³ O.Reboul, *Les valeurs de l'éducation*, PUF, p. 145.

forcément diverses (certains disent 15 ans, d'autres 18 ans, d'autres « Quand on se marie » ou « Quand on a des enfants »). En argumentant pour défendre leur position, ils seront amenés à expliciter les diverses facettes de la notion d'adulte. Ainsi par exemple celui qui répond « 15 ans » privilégie sans doute l'aspect biologique (puberté), tandis que celui qui répond « 18 ans » peut le faire en considérant l'aspect juridique (majorité) ; et celui qui répond « Quand on se marie » ou « quand on a des enfants » est peut-être davantage sensible à l'insertion dans la société (responsabilité).

Bien entendu, les enfants ne le diront pas aussi nettement, et leurs formulations risquent d'être maladroites, embarrassées, indirectes, approximatives. Mais c'est justement le rôle de l'enseignant que de tenter de clarifier avec eux leurs réponses.

3°) Enfin, on peut, après les deux questionnements précédents, en venir à une réflexion plus axiologique, plus centrée sur les valeurs, en se demandant par exemple : « Pourquoi les enfants veulent-ils devenir grands ? ». On revient ici à une expérience plus concrète, plus immédiate, qui peut permettre d'enrichir encore les recherches antérieures. En effet, celles-ci portent essentiellement sur l'aspect « objectif » de la notion d'adulte (aspects biologiques, juridiques, sociaux, etc.). En revanche, cette dernière question envisage l'accès à l'âge adulte sous un angle « subjectif », en se plaçant du point de vue de l'enfant qui désire grandir.

Mais on trouve parfois des enfants pour dire qu'ils ne le souhaitent pas tant que cela...et il est intéressant de leur en faire expliciter les raisons. On peut alors voir s'amorcer un débat entre ceux qui souhaitent grandir et ceux qui disent qu'ils ne le souhaitent pas ; souvent, du reste, les enfants sont partagés et expriment simultanément ou successivement les deux positions.

3.- Démarches possibles

La question posée est suffisamment simple pour pouvoir susciter un débat sans préparation particulière. Ce sujet est d'ailleurs assez souvent, avec « Qu'est-ce qu'un ami ? », l'un des premiers discutés dans les classes qui se lancent dans le débat à visée philosophique.

Il est néanmoins possible, avant le débat lui-même, d'inviter les élèves à des activités qui les sensibilisent au problème et leur permettent d'arriver mieux armés à la séance de réflexion collective.

1°) On peut d'abord leur demander de répondre à la question par écrit, chacun individuellement soit en classe (juste avant le débat) soit à la maison. Cela peut permettre de commencer la discussion par un tour de table, en demandant à chacun de lire sa réponse (et éventuellement de la commenter).

2°) On peut aussi introduire le débat par la lecture de ce texte, écrit par un enfant :

« Tu comprendras quand tu seras plus grand »... Mais moi, j'ai jamais rien compris. J'ai sûrement pas assez grandi, je comprendrai peut-être un jour, mais pas maintenant, pas maintenant...

C'est pas ma faute si je comprends rien à la guerre, à la violence ou au racisme. Si je comprends pas pourquoi, quand on veut libérer un pays ou un peuple, on commence par le bombarder. Trop petit, je suis trop petit.

Peut-être dans quelques années, alors, j'aurai compris pourquoi quand on se marie, c'est pas forcément pour la vie. Peut-être que je saurai comment on peut frapper sur son enfant qu'on devrait aimer. Mais pas maintenant, pas maintenant.

Un jour, peut-être, ça ne me fera plus rien de voir des morts et des blessés au moment du déjeuner, peut-être que ça ne me fera plus rien de voir des enfants pleurer.

Peut-être que quand on est grand, on n'a même plus mal en regardant le journal télévisé.

Alors, quand je pourrai regarder les mères qui pleurent leur enfant assassiné tout en continuant de manger, alors là, peut-être, je serai grand.

Mais pas maintenant...Pas maintenant.

Le caractère véhément, presque provocateur de ce texte peut susciter des réactions vives d'approbation ou au contraire de désaccord. Son principal intérêt est qu'il aborde la notion d'adulte sous un angle moral et critique : l'adulte serait celui qui se résignerait aux injustices, aux souffrances dans le monde alors que l'enfant aurait gardé intacte sa capacité d'indignation.

Au cours du débat proprement dit, il peut être utile, comme indiqué plus haut, de noter (ou de faire noter par un secrétaire, soit au tableau, soit sur une feuille) les caractéristiques avancées par les uns et les autres.

A titre indicatif, et sans ordre particulier, voici quelques caractéristiques proposées par des élèves dans divers débats à ce sujet :

- Une grande personne, elle travaille, elle a un boulot
- Une grande personne, elle se lave seule, elle se débrouille seule, elle sait se débrouiller s'il y a un problème
- Une grande personne, c'est presque comme quelqu'un d'âgé, sauf qu'elle n'est pas si vieille
- Une grande personne, elle doit pleurer en cachette
- Une grande personne, elle fait des bébés
- Une grande personne, elle fait à manger
- Une grande personne, c'est quelqu'un qui paye.

On retrouve, dans cette énumération, les grandes catégories indiquées précédemment (maturité biologique, autonomie intellectuelle, indépendance économique, insertion sociale).

Dans plusieurs classes, on a discuté pour savoir si une grande personne pouvait pleurer ou non, certains donnant des exemples vécus. L'affirmation : « elle doit pleurer en cachette » est intéressante, car elle montre que l'enfant perçoit bien que l'adulte est tenu à des *normes* sociales dont les enfants sont dispensés. On est donc fondé à se demander si « ne pas pleurer » (ou du moins ne pas pleurer souvent, aussi souvent que les enfants) est une caractéristique biologique, « naturelle », ou bien une exigence plus ou moins conventionnelle. Un autre enfant, à ce sujet, a remarqué : « Chez les grandes personnes, les mamans pleurent plus souvent que les papas » : il y a là de quoi amorcer toute une réflexion sur ce qui est « naturel » et ce qui ne l'est pas...

De même, la définition par le travail (« elle a un boulot ») suscite presque toujours la contestation : « Mon père il ne travaille pas, il est chômeur ». On le voit, ces contestations permettent progressivement de dépasser les caractérisations trop extérieures, trop superficielles, pour en venir à des approches plus profondes. Ainsi, la proposition : « Elle se débrouille seule », qui évoque le concept d'autonomie, apparaît finalement plus juste, plus essentielle que beaucoup d'autres. Mais encore faut-il préciser ce qui signifie exactement « se débrouiller seul » ...

4.- Prolongements éventuels

Le débat peut être relancé à partir de questions qui envisagent la notion d'adulte sous des angles particuliers. Ainsi par exemple :

- Faut-il toujours obéir à une grande personne ? (problème de l'autorité, et de l'attitude à adopter vis-à-vis d'inconnus qui peuvent être dangereux).
- Une grande personne peut-elle avoir tort contre un enfant ?
- Comment devient-on une grande personne ? (problème de l'éducation, des conditions psychologiques, sociales et intellectuelles de l'accès à la maturité).
- Quelle différence entre grandir et vieillir ? (distinction entre maturité et vieillesse).

- **Aux cycles 1 et 2 :**

Il peut être intéressant de leur demander de dessiner une grande personne avant et après la discussion, ce qui permet de voir s'il y a des différences et d'interroger l'enfant sur celles-ci.

- **Au cycle 3 et au collège :**

On peut faire étudier et discuter ce poème, œuvre d'un jeune poète. Il exprime, dans une langue simple, une vision plutôt pessimiste de l'état adulte. Il peut permettre d'alimenter ou de relancer le débat amorcé à partir du texte d'enfant reproduit plus haut.

Etre adulte

*Etre adulte, c'est ne plus rêver
C'est se dire que le voyage est terminé
Qu'il faut poser ses bagages
Etre adulte, c'est se résigner
C'est se faire une raison
Je voudrais bien ne jamais devenir adulte
Et continuer à croire que tout est encore possible
Que la vie sera belle et changeante
Que tout recommencera comme à l'aube du jour
L'enfant rêve à la vie qu'il aura
L'adulte pleure sur la vie qu'il n'a pas eue
Peut-on ne jamais devenir adulte
Faut-il mourir avant qu'il ne soit trop tard ?*

Calystta , avril 2003.

(poème figurant sur le site <http://www.momes.net/Journal/poemes7>)

Il est également possible de soumettre à l'appréciation des élèves tout ou partie de ce texte d'Aristote sur les jeunes, qui développe implicitement une certaine conception de l'adulte (qui n'a pas les traits ici attribués à la jeunesse). On pourra leur demander s'ils sont d'accord sur ce portrait, et quelles sont les caractéristiques de l'âge adulte qui apparaissent négativement à travers cette description :

*Les jeunes ont des désirs ardents (...)
Ils sont changeants et se dégoûtent vite de ce qui les a passionnés.
(...) Ils se mettent facilement en colère et sont incapables de se maîtriser. Par amour-propre, ils ne supportent pas qu'on les néglige et se fâchent quand ils croient qu'on leur fait du tort.
Ils ont le goût des honneurs, ou plutôt de la victoire ; car la jeunesse est avide de supériorité.
(...) Ils ont le goût de l'amitié et de la camaraderie plus que les autres âges, parce qu'ils aiment vivre ensemble.
(...) Ils aiment rire et plaisanter.*

Aristote, *Rhétorique*, Livre 2.

3

Qu'est-ce qu'aimer ?

1.- Intérêt du thème

Le principal intérêt de la question réside dans le caractère très général, très polysémique, du verbe « aimer ». On peut aimer aussi bien les frites qu'une personne, ou un morceau de musique, un pays, un livre. Il est clair pour nous que le mot « aimer » n'a pas le même sens dans chacune de ces occurrences. Mais les enfants ne font pas forcément la différence. Il est donc important de recenser aussi exhaustivement que possible tous les emplois du mot, et de tenter d'analyser, pour chacun d'eux, sa signification et ses implications.

La dominante est donc ici nettement « conceptualisante », comme presque chaque fois qu'est posée une question commençant par « qu'est-ce que ? ». Mais cela n'exclut pas que des problèmes surgissent ou que des thèses soient défendues en relation avec le thème.

La nature du thème permet aux enfants de partir de leurs propres expériences et de leur vécu quotidien : tout le monde aime quelque chose ou quelqu'un.

2.- Questionnement

La discussion peut donc se développer autour des deux questions suivantes :

1°) Qu'est-ce qu'on peut aimer ? (des choses, des personnes, des activités, etc.)

2°) Ce qu'on aime détermine-t-il la manière d'aimer ? Par exemple, aime-t-on les frites de la même façon et pour les mêmes raisons que l'on aime ses parents, ses copains, un morceau de musique ? Si non, en quoi est-ce différent ? En particulier, quelle différence entre aimer une personne et aimer une chose ?

Mais au fil des échanges, d'autres questions peuvent surgir et donner lieu à réflexions et débats. Ainsi, dans une discussion au CM1, les points suivants ont été abordés :

- Peut-on vivre sans aimer (des choses et/ou des personnes) ?
Pourquoi est-ce important d'aimer ?

- L'amour et l'amitié : « On peut aimer ses parents ou aimer quelqu'un comme un ami : ce n'est pas pareil ».

- Est-ce qu'on peut s'aimer soi-même ? (Remarque d'un élève : « On peut s'aimer nous-mêmes. Par exemple on réussit quelque chose, on s'aime, on est fier de soi. Mais il y en a qui n'aiment qu'eux ; ils n'aiment personne » . Cette distinction rejoint intuitivement la distinction que fait Rousseau entre l'amour-propre, qui est exclusif, égocentrique, comparatif, dévalorisant pour autrui, et l'amour de soi , qui correspond à ce qu'on appellerait aujourd'hui l'estime de soi et qui , par sa positivité , est le fondement de la pitié, c'est-à-dire de l'altruisme et de la morale).

- Comment peut-on savoir si on aime vraiment ?

- Est-ce qu'on peut choisir d'aimer ou de ne pas aimer quelqu'un ou quelque chose ?

- Est-ce qu'aimer, ça peut faire souffrir ? Si oui, pourquoi ? (Idée que quand on aime, on devient vulnérable, on est faible à travers l'autre : cf les exemples de chantages liés au rapt d'enfants, etc).

3.- Démarches possibles

Dans un premier temps, il est probable que les enfants accumulent des exemples d'amour sans les analyser (aimer un ami, aimer ses parents, aimer les frites, aimer un portrait, aimer l'Egypte, aimer nager, etc.).

Si cette phase purement énumérative se prolonge, on peut essayer de pousser plus loin en demandant, à propos de tel ou tel exemple : qu'est-ce qu'on cherche quand on aime (cette chose ou cette personne) ?

Exemples de réponses : « On aime les frites parce que c'est bon . On aime un portrait parce que c'est beau ».

« Les frites c'est l'alimentation ; l'ami c'est l'amitié ».

« Quand on aime d'amour, on a envie de l'embrasser. Alors qu'un ami, c'est aimer être avec lui ».

De telles réponses représentent déjà, on le voit, une tentative pour différencier diverses façons d'aimer, mais elles sont souvent tautologiques ou circulaires (« l'ami c'est l'amitié »). C'est pourquoi il peut être intéressant de pousser plus loin en demandant, à chaque fois, l'adjectif le plus approprié (« parce que c'est bon, utile, beau, etc. ») et le verbe qui exprime le mieux ce que vise l'acte d'aimer. On peut procéder par un tableau de ce genre :

<i>J'aime...</i>	<i>Parce que...</i>	<i>En faisant quoi ?</i>	<i>Signification de l'amour</i>
Les frites	c'est bon, agréable	Manger=consommer	Plaisir
Des chaussures, des habits	c'est utile, pratique	Utiliser, se servir de	Utilité
Nager, danser	c'est agréable, on se sent fort, adroit, fier	Bouger, remuer	Santé, bien-être
Un tableau	c'est beau	Regarder	Beauté
L'Egypte	c'est intéressant	Visiter, rencontrer	Découverte
Mes parents	ils me protègent, ils m'aiment	Embrasser, parler	Tendresse
Un ami	il est gentil	Parler	Sympathie
Soi-même	on est fier de soi	Sourire	Fierté

Chaque fois qu'un élève propose un nouvel objet possible d'amour dans la première colonne, on cherche à remplir les autres cases de la même ligne. La dernière colonne est la plus difficile, puisqu'elle propose d'élaborer une série de concepts (plaisir, utilité, beauté, etc.) qui viennent préciser et spécifier le terme générique d'amour.

On peut simplifier, dans la conclusion, ce tableau (ou le remplacer) en remarquant qu'il y a grosso modo deux façons d'aimer :

- un amour qui vise à s'approprier les choses ou les personnes, à se les incorporer (aimer les frites) ou à les user (chaussures, habits, voiture) à des fins personnelles

- un amour qui vise au contraire à laisser les choses ou les personnes être comme elles sont, sans les transformer ou les manipuler (aimer ses parents, aimer un ami, aimer l'Égypte, aimer un tableau, etc.)

Cette distinction correspond bien entendu à la distinction classique Eros/Agapè. Mais peut-être sera-t-on amené à remarquer que certains cas sont ambigus et qu'il est difficile de les ranger nettement d'un côté ou de l'autre. Ainsi pour l'amour entre un garçon et une fille, un homme et une femme : celui qui est amoureux aime-t-il « pour lui » (pour son plaisir, sa satisfaction propre) ou « pour l'autre » ?

Une autre question risquant d'être abordée est celle de savoir ce qu'on aime exactement quand on aime quelqu'un. C'est au fond la remarque pascalienne : « On n'aime jamais des personnes, seulement des qualités ». Les enfants saisissent bien que l'amour est souvent au-delà des qualités, comme en témoignent les réflexions suivantes :

- « Moi, je vois tout de suite si j'aime quelqu'un ou pas, même si c'est une clocharde »

- « Une maman qui est moche, on peut l'aimer quand même »

- « Quand on aime une fille ou un garçon, s'il est malade, ça ne change rien »

- « Ma cousine elle a plein de boutons, c'est pas pour ça que je ne l'aime pas »

Un élève (noir) s'est demandé s'il pourrait aimer une fille qui serait raciste. D'où est sortie l'idée : « Pour aimer, il faut connaître la personne, on ne peut pas savoir tout de suite si on aime quelqu'un » - idée qui prend le contre-pied de la thèse exprimée précédemment.

4.- Prolongements éventuels

• Au cycle 2 :

Il est possible de demander à l'enfant de dessiner « quelque chose ou quelqu'un que tu aimes bien » - éventuellement plusieurs fois.

Dans un second temps, chaque enfant peut présenter aux autres et expliquer pourquoi il aime cette personne ou cette chose.

• Au cycle 3 et en collègue :

Pour prolonger le débat ou le renouveler, on peut proposer de discuter autour de quelques aphorismes ou citations d'auteurs, comme par exemple :

- le précepte évangélique : « Aime ton prochain comme toi-même » (on pourra se demander s'il est possible d'aimer une autre personne aussi fort, aussi intensément qu'on s'aime soi-même)

-« Aime et fais ce que tu veux » (Saint Augustin)

- « Aimer ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder à deux dans la même direction » (Saint-Exupéry)

- « Si tu veux être aimé, aime ! » (Sénèque)

- « Les hommes ne sont pas tous dignes d'être aimés » (Freud)

- « Ceux qui se témoignent mutuellement de l'amitié, en se fondant sur l'utilité qu'ils peuvent en retirer, ne s'aiment pas pour eux-mêmes, mais dans l'espoir d'obtenir de l'autre quelque avantage.(...) Ainsi donc aimer à cause de l'utilité, c'est s'attacher en autrui à ce qui est avantageux pour soi-même ; aimer à cause du plaisir, c'est s'attacher en autrui à ce qui est agréable pour soi. Bref, on n'aime pas son ami parce qu'il est lui, on l'aime dans la mesure où il est utile ou agréable.(...). Il en résulte que des amitiés de cette sorte sont fragiles ; ceux qui les éprouvent changeant aussi ; le jour où les amis ne sont plus utiles ou agréables, nous cessons de les aimer.

(...) L'amitié parfaite est celle des bons et de ceux qui se ressemblent par la vertu . Ils se veulent mutuellement du bien, puisqu'ils sont bons. Vouloir le bien de ses amis pour leur propre personne, c'est atteindre le sommet de l'amitié. Une amitié de cette sorte subsiste tant que ceux qui la ressentent sont bons ; or le propre de la vertu est d'être durable.(...) De telles amitiés sont rares, car les hommes qui remplissent ces conditions sont peu nombreux. Il leur faut en outre la consécration du temps et de la vie en commun ; le proverbe dit justement qu'on ne peut se connaître les uns les autres avant d'avoir mangé ensemble bien des fois » (Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Garnier-Flammarion, pp ;210-212).

- « L'amitié existe, non seulement chez les hommes, mais encore chez les oiseaux et chez la plupart des êtres vivants, dans les individus d'une même espèce les uns à l'égard des autres » (Aristote, *ibid.*, p . 207).

- « Quand nous avons pris l'habitude et l'intimité avec une personne, même si, à la fréquenter, nous n'avons pu découvrir une qualité estimable qui lui appartienne, nous ne pouvons pourtant pas nous empêcher de la préférer à des étrangers dont nous admettons pleinement la supériorité de mérite » (Hume, *Traité de la nature humaine*, Livre II, 2^{ème} partie, section 4).

- « Il est toujours possible d'unir les uns aux autres par les liens de l'amour une grande masse d'hommes, à la seule condition qu'il en reste d'autres en dehors d'elle pour recevoir les coups » (Freud, *Malaise dans la civilisation*, PUF, p. 68).

- « L'amour est une affaire de sentiments, non de volonté : je ne puis aimer parce que je le veux, et encore moins parce que je le dois (je ne puis être forcé à l'amour) ; un devoir d'aimer est un non-sens » (Kant, *Doctrine de la vertu*, Introduction, § 12).

- « Celui qui connaît une chose ne vaut pas celui qui l'aime » (Confucius)

4

Est-ce que tout le monde est pareil ?

1.- Intérêt du thème

Apparemment, ce sujet se présente sous la forme d'une question qui serait susceptible de donner lieu à un débat, certains répondant « oui », et d'autres « non ». Mais le débat ici n'est qu'apparent ; en effet , spontanément, la quasi-unanimité des enfants répond négativement à la question, et cette réponse semble si évidente qu'elle ne prête guère à discussion : comment pourrait-on prétendre que nous sommes tous pareils, alors que les différences sautent aux yeux ? Garçons ou filles, enfants ou adultes, blancs ou noirs, on n'a que l'embarras du choix.

L'intérêt du thème n'est donc pas dans la question elle-même, prise au premier degré, mais dans le paradoxe, la provocation qu'elle recèle : puisque les différences sautent aux yeux, foisonnent dans une diversité et une multiplicité quasi-infinie, qu'avons-nous donc, nous êtres humains, nous français, nous élèves de cette école, qui nous est commun et qui fait que, par quelque côté, nous nous ressemblons ?

Du coup, les enfants sont amenés à découvrir que dans l'existence humaine, les différences et les ressemblances s'enchevêtrent, se mêlent : tout homme à la fois diffère et ressemble à tout autre. Le problème alors n'est plus de savoir s'il y a des différences et des ressemblances, mais de savoir comment elles s'organisent, se distribuent, se répartissent, et comment elles structurent notre rapport au monde.

A cela s'ajoute que la discussion conduit progressivement les enfants des différences évidentes, celles qui sautent aux yeux – sexe, couleur de peau, caractères physiques : taille, couleur des yeux et des cheveux – vers des différences qui sont moins claires, moins perceptibles, mais qui, au fil des échanges, apparaissent non moins importantes, sinon plus, que les précédentes : différences psychologiques (caractère, etc.), idéologiques (croyances, conceptions), différences sociales. L'intérêt de la séance est donc d'affiner peu à peu le regard, la perception des enfants, et de les conduire à dépasser la perception spontanée de l'altérité pour repérer, soit une identité, soit une altérité plus profonde.

Enfin, il est rare que les discussions ne débouchent pas sur la distinction entre *différence* et *inégalité*. L'expérience montre que spontanément, les enfants confondent plus ou moins ces deux notions : toute différence est connotée positivement ou négativement, et se donne donc également comme une inégalité : les garçons sont différents des filles parce qu'ils sont plus forts, certains enfants sont différents des autres parce qu'ils sont plus intelligents, ou plus bêtes, etc. L'intérêt du sujet est donc de faire réfléchir sur les rapports entre différence et inégalité, ce qui, dans le contexte actuel de confrontation interculturelle et de compétition scolaire (et sociale), ne semble pas inutile...

2.- Questionnement

Dans un premier temps, les enfants proposent un très grand nombre de différences, dans le plus grand désordre : différences physiques (couleur de peau, de

cheveux, taille, etc.) ou morales. Mais vient presque inévitablement un moment où cette explosion même de la diversité semble les effrayer, et ils éprouvent le besoin de lui apporter un contrepoids en reconnaissant les ressemblances entre tous les hommes : « Nous avons tous deux yeux, deux oreilles, une bouche, un nez, etc. ». Ce que résume en enfant en disant : « On a tous le même corps ». C'est donc la similitude de la forme corporelle qui apparaît comme le premier élément d'identité entre les hommes. Ce qui appelle tout naturellement une comparaison avec les animaux : « Les animaux sont différents car ils ont quatre pieds et nous deux ». Distinction qui en appelle d'autres : « On ne mange pas la même chose ».

Mais les enfants sentent assez vite l'insuffisance d'une telle caractérisation pour définir l'espèce humaine par rapport à d'autres. Interviennent alors d'autres tentatives de caractérisation :

- caractérisation *religieuse* : « C'est Dieu qui nous a tous faits » (enfant d'une famille musulmane).

- caractérisation *par le langage* : « Les animaux ne parlent pas comme nous ». Cette remarque d'un élève a suscité un débat assez courant sur le problème de savoir si les animaux ont ou non un langage. Il paraît préférable de stopper ce débat car il risque d'être interminable et de faire oublier le sujet principal. Ce débat mérite à lui seul une séance centrée sur le langage, à partir d'une question comme « Qu'est-ce que parler ? » ou « Pourquoi parle-t-on ? » (cf fiche sur ce sujet).

- plus intéressantes sont les tentatives de caractérisation par la *subjectivité*, *l'intériorité*, la dimension psychologique. Elle s'exprime souvent maladroitement, comme dans cette remarque : « Entre un gros et un maigre il y a des différences, mais à l'intérieur on est pareil ». En elle-même, la phrase pourrait donner à penser qu'on en reste à la similitude corporelle des organes par-delà les variations physiques, mais la suite de la discussion montre que l'enfant pensait plutôt à ce que les philosophes appellent la conscience. C'est pourquoi, face à des énoncés vagues comme celui-ci, il est toujours intéressant de demander à l'enfant ce qu'il veut dire par «à l'intérieur ».

- une autre tentative intéressante est celle qui voit dans *l'affectivité* le fondement possible d'une similitude. C'est, semble-t-il, le sens de cette phrase d'un élève de CLIS. Après une discussion sur les attitudes racistes qui accentuent les différences, il remarque : « Il y a un Français qui aime un Arabe, il est pareil que l'autre parce qu'ils s'aiment bien, ils sont bons amis ». L'idée ici rejoint celle d'Aristote, qui notait que certains « fondent l'amitié sur la ressemblance et disent que se ressembler, c'est s'aimer »⁴. Mais Hocine dit plutôt l'inverse : aimer, c'est se ressembler. Les hommes sont semblables dans la mesure où ils ont la capacité de surmonter leurs méfiances, leurs aversions, leurs haines réciproques (fondées sur l'exacerbation des différences) pour comprendre l'autre dans son altérité, et par là-même, se rapprocher de lui, le rejoindre dans la participation à une nature (et/ou une culture) commune.

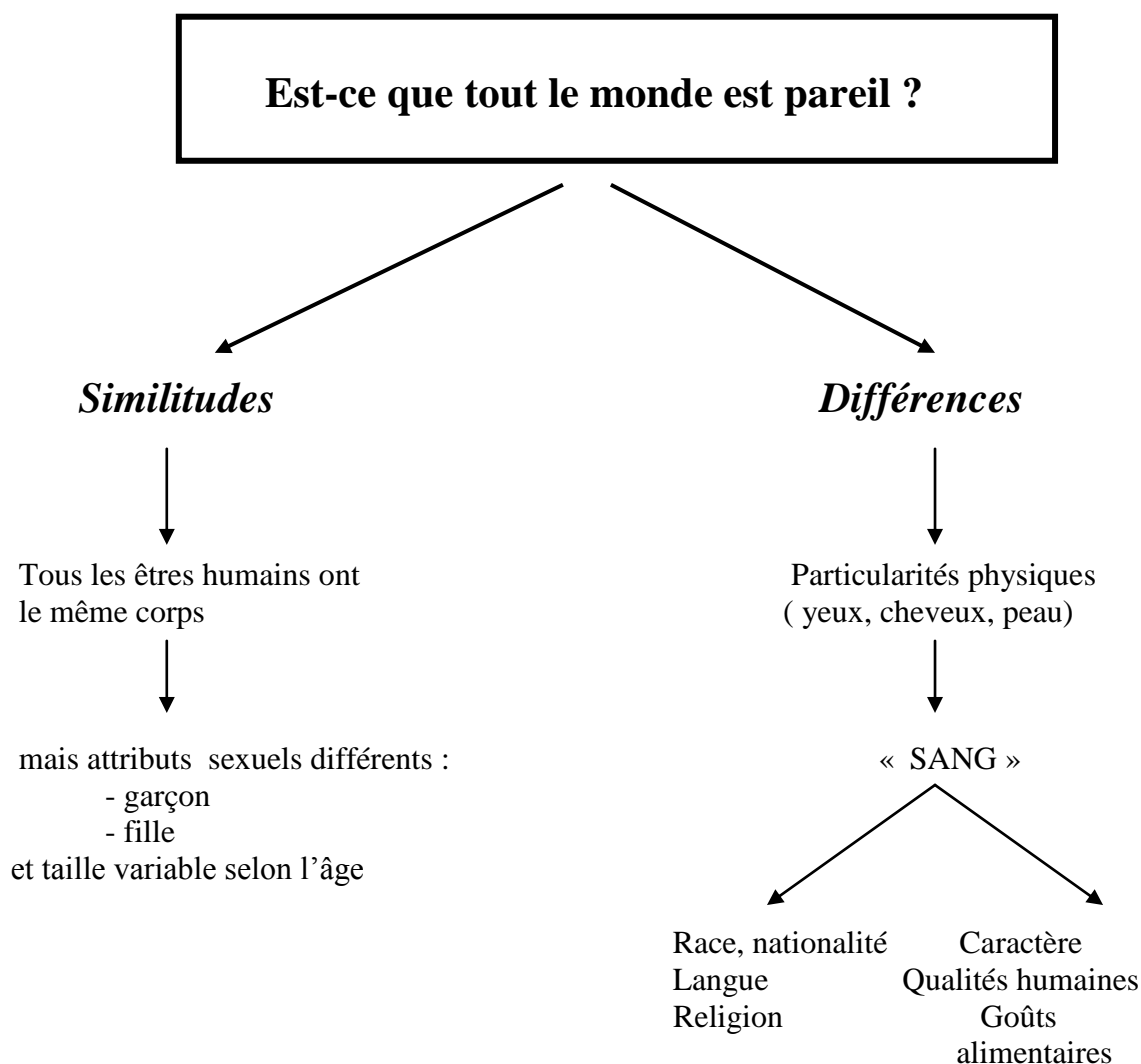
- Cette idée se trouve reprise dans cette remarque d'un autre enfant (Ayoub) de la même classe : « Moi, je dis qu'on est pareils, parce qu'on a tout ça qu'il a l'autre (sic), si on voit qu'un copain a une voiture téléguidée et dit : « Tu peux pas l'avoir », on dit : « Mais si je peux l'avoir, je la demande à ma mère »... alors l'autre il dit : « Oui, mais t'es pas pareil que moi, tu es un Arabe et moi je suis un Français et j'ai plus de trucs que les Arabes ! ». Sous la maladresse de l'expression, on peut discerner une certaine conception de l'identité humaine fondée sur la justice, sur le fait que tout ce qu'un homme a, un autre peut, au moins en principe, l'avoir, même si la propriété est,

⁴ Aristote, *Ethique de Nicomaque*, Garnier-Flammarion, 1965, p. 208.

comme le montrait Rousseau, un principe de discrimination et d'inégalisation. On n'est plus très loin, ici, de l'idée des droits de l'homme dérivant de l'égalité de tous par-delà les différences physiques, psychiques, ethniques ou sociales.

3.- Démarches possibles

Il semble difficile, sur un tel sujet, d'adopter une démarche trop contraignante. Tout au plus peut-on, pour ordonner une discussion qui est par elle-même forcément très foisonnante, part un peu dans tous les sens, tend à passer du coq à l'âne, d'une différence à une autre, noter au tableau toutes les différences relevées, et tenter ensuite, dans un second temps, de les classer. Ainsi dans la classe CLIS déjà mentionnée, l'analyse du script de la discussion fait ressortir une démarche arborescente, « où chaque nœud symbolise une intervention d'élève réorientant la réflexion »⁵ :



⁵ Cette phrase, et le schéma qui suit, sont tirés du mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation de Régine Stalder-Jordan, *La discussion philosophique à l'école élémentaire avec des élèves en difficulté*, Université Louis Pasteur de Strasbourg, juin 2000.

Dans une autre classe (CM1), un travail analogue a permis, au bout d'une très longue et laborieuse discussion, de distinguer dans « pareil » trois significations :

- pareil=identique (exemple : jumeaux)
- pareil= ressemblant (ex. : hommes par rapport aux animaux, français par rapport aux anglais, garçons par rapport aux filles, père/fils ou fille, etc.)
- pareil= égal (ainsi tous les hommes sont égaux alors que pourtant ils sont tous différents.

4.- Prolongements éventuels

● Au cycle 2 :

Plusieurs albums pour enfants traitent du rapport à l'autre, de la différence, des peurs et des angoisses qu'elle peut susciter. Citons notamment :

J. Hoestlandt, *Peur bleue chez les souris grises* , Actes-Sud Junior, coll. « Les contes philosophiques »

P.Wilkon, *Une simple histoire d'amour*, Actes-Sud Junior, coll. « Les albums tendresse ».

Les fourmis bleues et les fourmis jaunes, Actes-Sud Junior, coll. « les contes philosophiques »

● Au cycle 3 et au collège :

Ce sujet appelle de nombreuses questions d'approfondissement ou de développement. Ainsi :

- Est-il souhaitable d'être pareils ? ou différents ?
- Toutes les différences sont-elles équivalentes ? Par exemple, les différences garçon/fille, riche/pauvre, enfant/adulte, français/anglais, blanc/noir, sont-elles à mettre sur le même plan ? Ce questionnement peut permettre aux enfants de déboucher sur quelques grandes distinctions de domaines : nature(biologique) / culture , psychologique (individuel) / social, etc.

- Une autre façon d'aboutir au même résultat est de demander quelles sont les différences qu'on peut changer , et celles qu'on ne peut pas. Dans certaines classes, cette question a suscité des débats très animés pour savoir s'il était possible de supprimer la différence entre les riches et les pauvres, et si c'était souhaitable...

On pourra également discuter autour du conte d'Hubert Nyssen, *L'étrange guerre des fourmis* (Actes sud junior, 1996), qui raconte ce qui arrive à des fourmis bleues et vertes qui acquièrent brusquement la capacité de parler.

- Enfin, une question qui vient souvent sur le tapis est la question de savoir pourquoi on veut se changer. Dans une classe, la discussion est partie d'élèves noires qui mentionnaient le fait que certaines femmes noires font tout pour s'éclaircir la peau, dégrêper leurs cheveux, etc. Pourquoi le font-elles ? « Parce qu'elles ne se sentent pas bien dans leur peau » fut la réponse spontanée. A partir de cette réponse, l'on tenta d'analyser les raisons de ce malaise, qui conduit certains à vouloir ressembler à des personnes d'une autre race, d'un autre milieu social. On parla aussi des garçons et des filles qui font tout pour ressembler à leur star favorite. Et l'on aboutit à la conclusion qu'il y a des ressemblances qui enrichissent, épanouissent, et d'autres qui au contraire appauvrissent et limitent ceux qui les vivent.

5

Pourquoi parle-t-on ?

1.- Intérêt du thème

Toutes les questions tournant autour du langage mettent en jeu, d'une manière ou d'une autre, la spécificité de l'homme. Toutes les façons de caractériser l'homme – la pensée, la raison, la conscience, et même la liberté – impliquent en effet, d'une manière ou d'une autre, le langage.

En outre, le langage est également au cœur des apprentissages scolaires. La langue – parlée et écrite – est l'un des axes de l'enseignement élémentaire et secondaire. Mais les mathématiques peuvent aussi être considérées comme une sorte de langage ; et les autres disciplines – histoire, géographie, sciences, etc.- n'ont de sens que dans et par le langage. Celui-ci est donc omniprésent dans les activités scolaires comme il l'est dans les activités humaines ; mais c'est là justement la difficulté. Car cette omniprésence fait qu'il est difficile de l'isoler, d'en faire un objet d'analyse et de réflexion. Il est un peu comme l'air qu'on respire : indispensable à la vie, mais invisible et insensible, comme un milieu sans lequel rien n'est possible mais qui se dérobe à l'appréhension directe.

Contrairement à d'autres thèmes comme la violence, la justice, l'amour, la famille, etc., le langage n'apparaît pas spontanément, pour la plupart des enfants, comme une source possible de problèmes. « On parle », c'est là une évidence, un fait sur lequel il n'y a pas lieu de s'interroger. Et pourtant, on sait bien que le rapport à la langue et l'usage qu'on en fait (ou qu'on n'en fait pas) conditionnent largement le destin des individus. A l'école, la réussite ou l'échec en lecture, la capacité à exprimer plus ou moins bien ses idées, oralement ou par écrit, déterminent l'avenir de l'élève, et les troubles du langage (dyslexie, difficultés de prononciation, etc.) peuvent compromettre son insertion sociale et avoir des retentissements affectifs importants.

Pour les élèves d'origine étrangère, le rapport au langage se complique du fait qu'ils vivent dans une situation de langue double, à savoir la langue familiale d'un côté, et la langue scolaire d'autre part. On le voit par cet exemple, le langage est directement lié à la question de l'identité personnelle. Le problème de savoir « qui suis-je ? » peut très largement se définir comme le problème de savoir ce que je parle, à qui je parle et comment je parle.

Enfin, une réflexion sur le langage présente l'intérêt de d'aborder le problème de la liberté sous un aspect particulièrement concret et pertinent. Lorsque je parle, j'utilise une langue que je n'ai généralement pas choisie et qui m'impose ses règles grammaticales, lexicales, etc. Certaines remarques d'élèves montrent qu'ils sont sensibles à cet aspect : « Je ne sais même pas comment je parle », « Quand on parle, c'est automatique, comme les pieds ».

Mais en même temps, je parle pour dire quelque chose que je *veux* dire. Il y a donc, dans le langage, un mélange, une intrication de passivité et d'activité, de contrainte et de choix, de nécessité et de liberté, sur laquelle il est intéressant de réfléchir.

2.- Questionnement

L'expérience montre qu'un débat sur le thème : « Pourquoi parle-t-on ? » (sujet qui dans une classe, a été proposé spontanément par un élève) suscite de très nombreuses questions. La difficulté est moins de les susciter que de les canaliser pour ne pas tomber dans le coq à l'âne et la dispersion.

1°) Une première série de questions conduit les enfants à s'interroger sur la possibilité de communiquer sans langage. Ils oublient le « pourquoi » et se demandent : « Peut-on communiquer sans parler ? ». Certains évoquent les gestes ; d'autres parlent du langage des sourds-muets, d'autres encore avancent : « On pourrait utiliser des dessins, comme les hommes préhistoriques ».

Ces interrogations ne sont pas à écarter. Car d'une part, elles permettent de préciser la signification de « parler » dans le sujet proposé. Spontanément, les enfants (et c'est tout à fait normal) prennent « parler » dans son sens courant, à savoir celui du langage oral. L'exemple de la langue des sourds-muets présente l'avantage de briser cette équivalence : en un sens, les sourds-muets « ne parlent pas », et pourtant, en un autre sens, ils *se* parlent, puisqu'ils échangent des informations, des idées, des sentiments, et qu'ils peuvent être instantanément compris par tous ceux qui ont appris leur langue, y compris ceux qui ne sont pas sourds-muets.

A travers cette prise de conscience, c'est la distinction entre *langage* et *parole* qui peut ainsi être progressivement mise en place – la seconde étant une forme ou une modalité du premier, mais pas la seule.

2°) Très souvent surgit la question classique du langage des animaux. Un débat spontané s'instaure fréquemment entre ceux qui soutiennent que « seuls les hommes parlent » et ceux qui affirment que « les animaux aussi parlent ». Ici encore, ce débat est loin d'être hors sujet. Car s'il apparaît vite incontestable que les animaux peuvent échanger des informations (abeilles) ou exprimer des sentiments (cris de joie, de détresse, de douleur), ces échanges n'ont pas la richesse et la variété des échanges qui passent par l'usage d'une langue. C'est ainsi une autre distinction qui peut être peu à peu mise en place : celle entre *communiquer* et *parler*. Ici encore, le premier terme est inclus dans le second : on peut parler pour communiquer, mais parler ne se réduit pas à communiquer.

3°) A partir de ces discussions en quelque sorte préliminaires (mais qui peuvent prendre du temps) on peut alors aborder la question centrale : « Pourquoi parle-t-on ? », qui est au fond celle des diverses fonctions du langage.

Au fil des échanges, les enfants perçoivent assez bien cette diversité, comme en témoignent quelques affirmations relevées au cours d'un débat sur ce thème dans une classe de CM1 :

- « On parle pour dire des trucs, dire ce qu'on fait »
- « On peut parler pour se faire rire »
- « On est venu au monde pour parler, pour apprendre, pour aller à la mosquée » (sic)
- « On parle pour expliquer ou pour apprendre »
- « On parle pour apprendre d'autres langues »
- « On peut parler pour se moquer, se faire du mal »

Très vite, la recherche porte sur tous les usages possibles du langage et leur signification, qui peut être utilitaire, mais aussi éducative, éthique, affective, voire religieuse (« aller à la mosquée »).

Dans les classes pratiquant la pédagogie coopérative ou institutionnelle, l'aspect « politique » de la parole émerge à partir d'une réflexion sur le rôle du Conseil. Au Conseil, on parle pour régler les conflits, organiser la vie du groupe, planifier les apprentissages : on est alors bien loin de la simple fonction communicative (« dire des trucs »). Mais même dans une classe qui ne pratique pas ce type de pédagogie, il doit être possible de faire ressortir cette fonction politique de la parole, notamment à partir d'une réflexion sur le débat lui-même. Pourquoi nous, maintenant, ici, parlons-nous ? Qu'est-ce qui distingue notre parole de celle du maître qui explique quelque chose au cours d'une leçon ? Qu'est-ce que nous apprenons en parlant ainsi, qu'il serait impossible d'apprendre autrement ? etc.

3.- Démarches possibles

1°) *Avant le débat sur la question proprement dite*, il peut être intéressant de faire travailler les enfants sur le langage, afin qu'ils puissent disposer de connaissances qui leur permettront d'alimenter et d'éclairer la discussion. Ces connaissances pourraient porter notamment sur :

- le langage des animaux : on pourra consulter à ce sujet, entre autres, l'ouvrage de Francis Kaplan, *Des singes et des hommes*, Fayard 2001.

- la langue des sourds-muets : son étude, même très sommaire, fascine toujours les enfants, car elle leur fait connaître un mode non verbal d'expression des idées et des sentiments. De nombreux sites web existent à ce sujet, auxquels on pourra se reporter.

- dans le même ordre d'idées, l'étude des hiéroglyphes égyptiens permet de voir comment, à partir d'une figuration concrète des choses, le langage évolue progressivement vers la constitution d'un système de signes de plus en plus abstraits. Le livre de Maria Carmela Betto, *Hiéroglyphes, les mystères de l'écriture*, Flammarion 1995, apporte des informations utiles sur ce sujet.

- enfin, certaines classes pratiquent une initiation à la diversité des langues, en lien avec la diversité des cultures. Chaque séance est consacrée à une langue : on y apprend quelques mots courants (bonjour, merci, etc.), on se familiarise avec les usages du pays, sa gastronomie, ses rites et ses mythes, etc. Autant que possible, on s'efforce de faire venir une personne native de ce pays, que les enfants pourront interroger, qui pourra leur enseigner quelques mots, leur faire déguster un mets du pays, etc.

2°) *Au cours du débat* (qui peut, si nécessaire, s'étaler sur deux séances) il s'avère souvent utile, lorsqu'on a dépassé les questions « préliminaires » (cf supra) et qu'on en vient aux fonctions du langage, de noter au tableau, au fur et à mesure, les divers usages qui émergent progressivement.

Généralement, la discussion aboutit à une liste comme celle-ci :

POURQUOI PARLE-T-ON ? Pour...

- établir ou maintenir le contact avec une personne (« Bonjour », « Merci », etc.)

- donner des ordres (« Silence ! », « Assieds-toi », etc.)

- juger, évaluer (« C'est bien », « Ce n'est pas juste ! »)

- Informer, communiquer, expliquer (« Il pleut », « $2 + 2 = 4$ »)

- Inventer, imaginer (« Il était une fois... »)
- Promettre (« Je te jure... »)
- Se souvenir
- Agir (« Le Conseil commence »).

Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, et les enfants ont vite fait, dès qu'ils en ont compris le principe, de l'allonger. La difficulté est alors plutôt d'éviter qu'elle ne soit trop longue ; il convient de regrouper dans une même rubrique les fonctions voisines, comme juger et évaluer, inventer et imaginer, etc.

L'élaboration de la liste n'est pas une fin en soi, mais devrait être une étape, un tremplin permettant, à partir de là, une prise de conscience des grandes finalités du langage. Sans que cela soit formellement explicité, il est en effet possible que la discussion permette de prendre conscience que parler peut être à la fois :

- un moyen d'agir, d'exercer ou d'acquérir un pouvoir *sur les autres* (donner des ordres, juger, évaluer, agir, créer un climat favorable ou au contraire hostile, etc.)

- un moyen d'expression ou d'accomplissement *de soi*, une façon de se soulager ou de mieux supporter les vicissitudes de l'existence, de s'affirmer, de se développer, de prendre du plaisir (exprimer des sensations ou des sentiments, inventer, imaginer, se souvenir).

- un moyen de connaissance et de compréhension *du monde, des « choses réelles »* (informer, communiquer, expliquer, démontrer).

Bien entendu, ces trois dimensions du langage ne seront pas formulées en ces termes par les enfants ; mais l'essentiel est qu'elles émergent d'une manière ou d'une autre, même sous une forme très maladroite. L'enseignant peut aider à cette émergence, non par un questionnement directif (à éviter absolument dans un « débat philo »), mais plutôt en reformulant les interventions des élèves (« si j'ai bien compris ce que tu as dit... »), en regroupant leurs idées (« ce que X et Y disent, au fond, c'est que... »).

3°) *Après le débat*

Une manière de vérifier dans quelle mesure la diversité des fonctions du langage a été appréhendée, tout en permettant le cas échéant une reprise du débat (s'il y a désaccord sur telle ou telle réponse) est de proposer aux élèves une série de phrases, en leur demandant, pour chacune d'elles, d'indiquer la fonction à laquelle elle correspond dans la liste établie à l'issue du débat.

Voici quelques phrases possibles, avec entre parenthèse la fonction qu'elles illustrent :

- « Comment ça va ? » (Relation)
 - « J'en ai marre ! » (Expression d'un sentiment)
 - « Le verbe s'accorde en genre et en nombre avec le sujet » (Information, mais aussi règle normative)
 - « Ouvrez votre livre à la page 50 ! » (Commandement)
 - « Ton addition est fautive ! » (Evaluation)
 - « La terre est bleue comme une orange » (invention, imagination)
- etc.

4.- Prolongements éventuels

- **Au cycle 2 :**

Divers albums pour enfants portent sur le langage et tournent autour de la question « Pourquoi y a-t-il du langage ». Citons entre autres :

Cornette, ill.de Rochette, *C'est difficile à dire*, Seuil Jeunesse

Dedieu, *Le Mangeur de mots*, Seuil Jeunesse

Uziel, *La Maison des mots*, Seuil

- **Au cycle 3 et au collège :**

1°) Sur le langage comme constituant « le propre de l'homme », par opposition à l'animal, on pourra proposer aux élèves le texte suivant, pour nourrir la discussion à ce sujet :

La parole(...) ne convient qu'à l'homme seul.(...) Les bêtes ne parlent point comme nous, et elles n'ont aucune pensée(...). Et on ne peut dire qu'elles parlent entre elles, mais que nous ne les comprenons pas. Car, comme les chiens et quelques autres animaux nous expriment leurs passions, ils nous exprimeraient aussi bien leurs pensées, s'ils en avaient

Descartes, *Deuxième méditation*

Pour comprendre ce texte, il faut saisir la distinction qu'il fait entre passions et pensées. On y parviendra en demandant aux enfants ce qu'expriment les animaux lorsqu'ils crient. Les réponses qu'ils donneront (la faim, la soif, la douleur, la joie, etc.) peuvent susciter une réflexion sur la différence entre « crier » et « parler », pousser une exclamation provoquée irrésistiblement par la force d'une sensation qu'on reçoit passivement (« aïe ! ») , qui est donc une « passion » , et donner aux autres une information objective parce qu'on veut la donner, en choisissant les éléments d'information que l'on communique (« J'ai mal parce que je me suis cogné au pied de la table »). On voit par cet exemple très simple que pour Descartes, les passions désignent tout ce qu'on subit, et qui vient du corps, ou du monde extérieur par l'intermédiaire du corps : douleur, plaisir, peur, etc. Elles sont donc communes à l'homme et à l'animal ; elles se manifestent essentiellement par les cris, les pleurs ou les rires, les gestes, etc.

Les pensées en revanche sont des idées qui ne peuvent s'exprimer que dans et par les mots ; elles impliquent toujours une intention, un acte de volonté, donc un choix, la manifestation d'une liberté.

2°) Un autre texte, à peu près contemporain du précédent, apporte également un éclairage intéressant sur la spécificité du langage humain :

Comme je ne puis dire que les rochers parlent, quand ils renvoient des paroles, [on ne peut pas dire] que les perroquets parlent, quand ils répètent. [Car] parler n'est pas répéter les mêmes paroles dont on a eu l'oreille frappée, c'est en proférer d'autres à propos de celles-là.

Géraud de Cordemoy, *Discours physique de la parole*

Ce texte introduit une idée intéressante, en réfléchissant sur la différence entre le langage humain et des phénomènes comme l'écho ou le psittacisme des perroquets : la parole humaine implique l'échange, la nouveauté, l'enrichissement mutuel (« proférer d'autres paroles à propos de celles-là »). C'est là un thème que l'on peut faire saisir à partir de l'expérience concrète des enfants : notamment en analysant ce que c'est que *converser*, discuter. Si mon interlocuteur ne fait que répéter ce que je dis, ou répète des onomatopées convenues (« oui », « bien sûr », « d'accord », etc.) je suis déçu, ce n'est pas intéressant. Mais s'il me répond quelque chose qui n'a rien à voir avec ce que j'ai dit (« coq à l'âne »), je suis tout aussi déçu et désarçonné. Il faut à la fois qu'il me réponde quelque chose de nouveau, mais qui prolonge, enrichisse ou contredise ce que j'ai dit.

3°) Une remarque de T.Zeldin sur la conversation en famille illustre bien ce constat :

La famille est donc façonnée par l'orientation qu'elle donne à la conversation. Elle peut rester centrée sur ses souvenirs et répéter à l'infini : « Voilà comment nous sommes, voilà ce qu'ont fait et ce que font les différents membres de notre famille ». Ou elle peut se considérer comme une base de départ d'où ses représentants s'en vont à la découverte du monde et d'où ils reviennent avec quelque chose à dire, en sorte que la conversation se trouve constamment enrichie par ce qui se passe au-dehors aussi bien qu'au-dedans.

Théodore Zeldin, *De la conversation*, Fayard, 1999.

A partir de cette remarque, il peut être intéressant de demander aux enfants ce qu'ils en pensent et d'orienter la discussion vers ce « de quoi on parle » en famille (et de quoi on ne parle pas, ou rarement).

4°) Cet extrait d'un poème de Claude Roy suggère que l'on s'approprie le monde bien mieux par le langage – aussi bien poétique que scientifique – que par la possession physique des choses. Lui aussi peut être le point de départ de discussions sur la question de savoir « à quoi sert de parler », seul ou à plusieurs.

***« A quoi bon posséder l'oiseau l'arbre la fleur le flocon le nuage
Il suffit de les nommer et de les appeler. Ils me donnent leur amitié
Et me tiennent compagnie avec fidélité ».***

Claude Roy, « Le nom des choses », in *A la lisière du temps*
NRF Poésie/Gallimard

5°) Signalons enfin un ouvrage de philosophie destiné aux enfants sur la question du langage :

Sauvagnargues A., *Maudits mots, se parler*, Philo Seuil

6

Comment est-ce que je sais que je ne suis pas en train de rêver ?

I.- Intérêt du thème

Le problème du rêve et de la réalité est l'un des plus anciens problèmes philosophiques. Dès lors en effet que la philosophie s'interroge sur l'être véritable des choses et du monde, elle ne peut pas ne pas rencontrer la question de l'illusion, dont le rêve n'est que la forme la plus frappante. S'il est possible que je prenne pour réel, dans le cours de mes rêves, ce qui au réveil se révèlera illusoire, comment prouver que ce que je vis quotidiennement n'est pas, aussi, une sorte de rêve cachant une réalité très différente ?

Les enfants s'intéressent très tôt aux rêves. Lorsqu'on organise une discussion sur ce sujet, ils se complaisent à raconter leurs rêves, et il faut souvent leur rappeler que ce n'est pas l'objet du débat. Mais le langage courant désigne par le mot « rêve » deux significations différentes, que les élèves doivent apprendre à distinguer :

- d'une part, « rêver » peut indiquer une attitude, une manière de penser caractéristique de la vie éveillée, lorsqu'on s'évade tout à fait consciemment et intentionnellement des réalités souvent pesantes de l'existence pour laisser vaguer librement son imagination, le plus souvent dans le sens de ce qu'on désire. « Rêver c'est quand on pense, et on peut penser à ce qu'on a fait dans la journée, ou à quelque chose qu'on veut faire », dit un enfant. Rêver est alors synonyme d'imaginer ; le français parle aussi en ce cas de *rêverie* pour la distinguer du rêve proprement dit.

- d'autre part, « rêver » peut désigner cet état particulier durant le sommeil, où l'on perd toute conscience du réel, où l'on se croit dans des situations totalement fantaisistes, voire absurdes, en ayant l'illusion qu'on les vit vraiment. Cette illusion se dissipe au réveil. On parlera alors de *rêve* au sens strict, restreint du terme.

Les deux acceptions présentent des caractéristiques presque antithétiques. Dans le premier cas, il s'agit d'une activité libre, lucide de l'esprit, plus ou moins liée à la vie réelle, soit pour la prolonger et l'anticiper (comme dans la fable de La Fontaine *Pierrette et le pot au lait*) soit pour l'embellir et s'en évader (« construire des châteaux en Espagne »). Dans le second cas, il s'agit d'une activité forcée (on ne choisit pas de rêver, et on ne choisit pas ses rêves), inconsciente (c'est seulement après-coup qu'on sort de l'illusion : « ce n'était qu'un rêve ») et en rupture totale – du moins en apparence- avec la réalité.

Il est donc important que les enfants parviennent par eux-mêmes à bien différencier ces deux significations, y compris au plan du vocabulaire, en s'appropriant les deux termes de rêve et de rêverie et leurs caractéristiques. C'est seulement ensuite qu'on est amené à s'interroger sur ce qui distingue le rêve et/ou la rêverie de la réalité, l'imaginaire du vécu.

Cette réflexion est essentielle, dans la mesure où l'enfant à l'école maternelle et primaire ne sait pas encore bien faire la distinction entre ces deux ordres, et où il prend fréquemment « ses désirs pour des réalités ». Bien entendu, discuter sur

cette distinction ne le rendra pas immédiatement capable de la faire en toutes circonstances. Mais cela peut favoriser une démarche critique, une attitude d'interrogation et de vigilance qui conditionne l'évolution vers la maturité de l'âge adulte. Ce qui peut non seulement de faire évoluer l'enfant vers le réalisme de l'adulte, mais aussi préserver en lui la faculté et le goût de rêver (dans les deux sens du terme), que trop d'adultes ont perdu.

II.- Questionnement

Rêve et réalité

Une fois éclaircie et précisée la différence entre rêve et rêverie, la question première, conformément au libellé même du sujet, est de savoir ce qui distingue le rêve de la réalité. A cette question, les enfants apportent plusieurs réponses, qui correspondent assez bien aux réponses des philosophes.

1°) Le rêve se caractérise d'abord par son *intimité*, le fait qu'il est propre à chacun, et qu'il peut rester secret. « Moi, quand je rêve, je ne le dis à personne », dit fort bien un élève. Ce caractère est valable aussi bien pour le rêve éveillé, c'est-à-dire la rêverie, que pour le rêve survenant pendant le sommeil. Au contraire, la réalité est toujours intersubjective, ce qui signifie que même lorsque je suis physiquement seul, la présence des autres demeure donnée dans la perception que j'ai des choses « réelles », dans la possibilité permanente qu'elles soient appréhendées par d'autres que moi, sous d'autres points de vue. « Quand je rêve, après ma mère me dit : ça ne s'est jamais passé », remarque un autre élève. Le réel est donc lié à un système de confirmations réciproques et progressives qui lui est spécifique.

2°) Le rêve se caractérise ensuite par le fait que ce qui s'y passe est toujours révoquant, autrement dit par sa *réversibilité*. Au contraire, la réalité est irréversible, comme l'exprime bien cette réflexion d'un enfant : « Dans un rêve on peut mourir, dans la réalité non : si on me coupe le pied en rêve, ensuite je le retrouve, alors qu'en vrai il ne repousse pas ».

3°) Il y a aussi dans le réel une résistance qu'on ne trouve ni dans la rêverie, ni dans le rêve. « Quand on fait des rêves, dit un élève, on n'arrive pas à toucher ». Il rejoint ainsi la thèse du philosophe français Maine de Biran, qui liait la perception du réel à l'expérience de l'effort, à la rencontre d'une force qui s'oppose à la nôtre et nous donne ainsi conscience de nous-même en même temps que du monde. Dans la réalité nous sommes toujours actifs, même lorsque nous nous contentons de regarder ou d'écouter : notre attention se déplace constamment, se focalise sur un détail puis sur un autre, cherche à scruter ce qui demeure provisoirement obscur ou confus. Au contraire, la rêverie, et plus encore le rêve, se caractérisent par leur *passivité*. Dans la rêverie nous nous relâchons, nous nous laissons aller ; et « c'est pas nous qui dirigeons notre rêve, c'est le cerveau », dit un enfant pour exprimer cette absence totale de maîtrise.

4°) Enfin, le rêve se caractérise par son *incohérence*. « On peut rêver de trucs complètement idiots ou impossibles ». « Par exemple on joue aux cartes, et tout à coup on ne sait plus où on est, on se retrouve dans l'océan, au milieu d'une île, et on n'y comprend plus rien ». ⁶ Au contraire, la réalité est par principe cohérente ; les

⁶ Cette citation et les suivantes sont extraites du corpus de la thèse de Gérard Auguet, *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, Université de Montpellier III-Paul Valéry, Décembre 2003.

perceptions peuvent et doivent se confirmer mutuellement, et si ce n'est pas le cas, cela motive une inquiétude, des recherches, des efforts pour dissiper les contradictions.

Autres questions

A partir de ce premier questionnement, d'autres peuvent surgir. Ainsi dans certaines classes on s'est demandé : « Pourquoi rêve-t-on ? ». Les réponses données par les élèves à cette question sont multiples :

- « Des fois il y a des rêves qui peuvent prévenir d'un danger » (l'enfant évoque ici la vieille théorie des rêves prémonitoires, qui a longtemps prévalu avant d'être aujourd'hui contestée).

- « Pour moi on rêve de trucs qu'on a envie de faire, par exemple voler comme un oiseau, ou être très fort comme Superman » (le rêve est ici considéré comme l'expression et la satisfaction imaginaire d'un désir ; cela vaut aussi pour la rêverie).

- « Quand on a fait un cauchemar on a très peur, et puis ensuite quand on se réveille on est content de voir que ce n'est pas vrai » (le rêve permet de se libérer des peurs et angoisses qu'on peut avoir, ou du moins de les mettre à distance ; il a une fonction de « catharsis », de purification).

Une autre question parfois posée est : « Est-ce que c'est bon ou mauvais de rêver ? » Cette fois, il s'agit moins du rêve au sens restreint (sur lequel on n'a guère de prise) que de la rêverie, à laquelle on peut s'abandonner de longs moments, ou au contraire résister pour la limiter à des moments bien déterminés, par exemple le soir avant de s'endormir ou le matin avant de se lever.

Ici les enfants sont souvent amenés à parler d'eux-mêmes, de leur expérience personnelle, de ce que leur apporte ou non la rêverie. Il est souhaitable de les laisser s'exprimer un moment, car c'est la façon pour eux de s'approprier la question en la rattachant à leur vécu. Dans un second temps, on pourra tenter une synthèse permettant de regrouper et conceptualiser les raisons qui militent contre l'abandon à la rêverie (déconnexion du réel, renoncement à agir, enfermement dans une solitude autistique qui se coupe des autres) et celles qui vont au contraire en faveur de la rêverie (évaison qui permet de mieux supporter les duretés de la vie, qui peut enrichir la perception qu'on a du réel, élargir le regard, etc.).

III.- Démarches possibles

Il n'est guère approprié de proposer des « exercices » sur un tel thème. On pourra seulement introduire la discussion par quelques textes brefs de philosophes posant le problème du rêve et du réel, comme par exemple ceux-ci :

Une nuit, je rêvais que j'étais un papillon ; puis je m'éveillai étant Tchouang-Tcheou. Mais suis-je bien Tchouang-Tcheou qui se souvient d'avoir rêvé... Ou suis-je un papillon qui rêve maintenant qu'il est Tchouang-Tcheou ?

Tchouang-Tcheou
(*Philosophe chinois, 4^{ème} siècle avant Jésus-Christ*)

La moitié de la vie se passe à dormir. Pendant le sommeil, nous n'avons aucune idée du vrai ; tout ce que nous vivons est illusion. Qui sait si cette autre moitié de la vie où nous pensons être réveillé n'est pas un sommeil

un peu différent du premier, dont nous nous éveillons quand nous pensons dormir ?

D'après Pascal, *Pensées*

Ces deux textes soulèvent le même problème, sous des formulations différentes. Il est donc possible d'introduire le débat à partir d'eux.

On peut tenter, à l'issue du débat, de résumer les acquis sous la forme d'un tableau comme celui-ci :

	<i>Rêver = faire un rêve</i>	<i>Rêver = rêverie</i>	<i>Réalité</i>
On le sait (qu'on rêve ou qu'on est dans le réel)	non	oui	oui
On le choisit, on le modifie comme on veut	non	oui	oui/non
On est tout seul	oui	oui	oui/non
Ca dure très longtemps, ça reste	non	non/oui	oui

Ce tableau peut également servir de fil conducteur pour la discussion : une fois les distinctions sémantiques opérées entre rêve, rêverie et réalité, et en s'inspirant des remarques de certains élèves, on construit les trois colonnes et les lignes correspondant chacune à une caractéristique, puis on engage la discussion sur la réponse à mettre dans chaque case.

IV.- Prolongements éventuels

● Au cycle 2 :

Parmi des très nombreux albums tournant autour du thème de la réalité et de l'imaginaire, on peut citer :

O.Konnecke, *Mauvaise caisse !* L'Ecole des loisirs, coll. Albums, Livre d'images Jeunesse

Satomi Ishikawa, *Des fantômes à l'école maternelle*, L'Ecole des loisirs, Lutin poche

● Au cycle 3 et au collège :

1°) Le texte de Descartes ci-dessous (légèrement remanié pour le mettre à la portée des enfants) peut, à la suite ou au cours du débat, permettre de préciser le critère de cohérence et de permanence qui est, on l'a vu, un des critères du réel.

Si quelqu'un, lorsque je suis réveillé, m'apparaissait et disparaissait brusquement, comme font les rêves, ce serait un fantôme formé dans mon cerveau et non un vrai homme.

Au contraire, quand j'aperçois des choses réelles, je connais l'endroit d'où elles viennent, le lieu où elles vont. Je me souviens d'elles, je peux les lier au reste de ma vie. Je suis donc sûr que je ne rêve pas quand je les vois.

D'après Descartes, *Méditations métaphysiques*, VI

2°) Cette question philosophique se prête à de nombreux prolongements dans le champ de la littérature et notamment de la poésie, où le thème du rêve et de la rêverie est au cœur de nombreuses œuvres. Ainsi ce poème de Claude Roy peut illustrer la fonction à la fois compensatrice et libératrice du rêve, qui exprime l'infinité du désir humain par rapport aux limitations du réel :

Ambitions excessives

Tu aimerais avoir des ailes ?
 Tu n'es pas le seul mon enfant.
 Ce serait en effet plaisant
 au milieu des embouteillages,
 s'envoler d'un air négligent,

sur une tour de Saint-Sulpice
 se reposer, méditant,
 sauter de palais en bâtisse,
 redescendre nonchalamment,
 s'asseoir tranquillement sur un banc.

(...) La tête que feraient les gens,
 nous voyant filer sous leur nez,
 dans un mouvement ascendant
 qui leur ferait lever le nez !

Est-ce un moineau ou un bouvreuil ?
 Est-ce un merle ou un vanneau ?
 Ce n'est que Claude Roy qui vole,
 Ca l'a pris tout récemment.

Il croit qu'il vole, mais il rêve.
 Il croit qu'il fait jour. Il fait nuit.
 Il se croit flânant dans le ciel.
 Il est endormi sur son lit.

Il aimerait avoir des ailes.
 Il aimerait être immortel.
 Il aimerait. Il aimerait.
 Qui lui demande son avis ?

Claude Roy
La cour de récréation
 Folio Cadet Or/Gallimard

7

Qu'est-ce qu'être normal ?

1.- Intérêt du thème

Le mot « normal » est un mot fréquemment employé dans le langage courant, celui des adultes comme celui des enfants. « C'est normal », « Ce n'est pas normal », « Il n'est pas normal », « Normalement, cela devrait se passer comme cela », sont des expressions que l'on entend à tout bout de champ. Il est donc intéressant de s'interroger sur la signification que l'on donne à ce terme : est-elle toujours la même ? Ne comporte-t-elle pas des changements de registre, de domaine ?

L'expérience montre que lorsqu'on propose ce sujet à des enfants, ils n'ont aucun mal à y entrer. La polysémie du terme les conduit immédiatement à prendre des exemples aussi bien dans la vie scolaire que dans la vie courante, ou dans les faits divers des journaux. L'enfant, spontanément, est normatif : il y a le bien et le mal, le bon et le mauvais ; la catégorie du normal et de l'anormal est donc pour lui quelque chose de familier.

La difficulté est justement de passer de cette compréhension implicite, immédiate, à la réflexion. Tout usage de la notion de « normal » suppose bien évidemment des critères au nom desquels une chose, une personne, une action est décrétée normale ou anormale. Les enfants n'ont donc aucune difficulté à accumuler les exemples, comme on le verra dans le script reproduit ci-après. Le travail philosophique consiste à reprendre ces exemples pour découvrir qu'ils ne se réfèrent pas aux mêmes critères, et que tous n'ont pas la même valeur.

2.- Questionnement

La question est suffisamment claire pour n'avoir pas besoin d'être expliquée dans un premier temps. Toutefois, dans la mesure où les enfants ont tendance très vite à y répondre en accumulant les exemples, surtout de personnes « anormales » (handicapé, alcoolique, délinquant, analphabète, etc.), il est intéressant de les amener à se demander si le terme peut s'appliquer aussi à d'autres réalités que les hommes, et notamment les choses, les phénomènes naturels. Qu'est-ce qui, dans ce cas (par exemple tempête en France) permet de dire qu'une chose, un phénomène est « anormal » ?

Une façon de découvrir les différentes acceptions du mot « normal » peut être de rechercher son ou plutôt ses contraires. Les enfants seront conduits, pour chacun des exemples donnés, à proposer un terme spécifique (par exemple : « inhabituel » pour un phénomène naturel comme une tempête en France, « malade » ou « handicapé » pour une personne physiquement atteinte, « injuste » pour une action contraire à la morale, etc.

A titre d'illustration, voici le script d'une discussion ayant eu lieu dans une classe de CM2, pratiquant la pédagogie institutionnelle (ce qui explique

l'allusion de certains élèves aux « ceintures » et au « Conseil »). Les interventions de l'enseignant sont indiquées en italique ; on n'a supprimé que les prises de parole redondantes ou peu claires.

Qu'est-ce qu'être normal ?

Classe de CM2, 23 élèves, pratiquant la pédagogie institutionnelle

- Etre normal, par exemple, c'est ne pas boire, pour un alcoolique
 - Il y a des objets normaux
 - Etre normal, chacun peut être normal. La personne, elle sait qu'elle l'est
 - Tout le monde est normal, sauf ceux qui sont handicapés
 - Etre normal, c'est ne pas être handicapé, ne pas fumer, être bien dans sa peau.
 - Si on a un bout de doigt en moins, on est quand même normal.
 - C'est pas toutes les classes qui ont la philosophie et les ceintures. Etre normal, c'est les chaises devant le tableau et le maître devant.
 - Une classe normale, c'est une classe sans ceinture ni conseil, en colonnes.
 - Moi je trouve que notre classe est normale.
 - Moi, quand j'étais petit, j'étais pas normal, je savais pas parler. Mes parents m'ont emmené à l'hôpital, maintenant je sais parler.
 - Moi, quand j'étais petit, j'avais une grosse tête.
 - Etre normal, c'est aller à l'école, travailler. Ceux qui se saoulent ne sont pas normaux, ils ont péché les plombs.
 - Ceux qui volent, qui brûlent les voitures, eux aussi ils sont pas normaux
 - Ceux qui sont handicapés vont dans une école spéciale
 - Mes parents disent "t'es pas normale" parce que je mets pas ma veste quand il fait très froid.
 - Les handicapés, c'est pas parce qu'ils sont infirmes qu'ils sont pas normaux. Tant qu'ils ont une chance de vivre ils sont normaux.
 - Les siamois ne sont pas normaux.
 - Quand j'étais à l'hôpital j'ai vu une fille, elle avait de grands doigts
 - Il y a des gens il leur manque un doigt, ils trouvent qu'ils sont pas normaux.
 - Moi je trouve qu'on est tous normaux, qu'on soit blanc, noir ou autre.
 - Tout le monde est normal, garçon ou fille.
 - Tout le monde est normal. Il n'y a personne qui soit anormal.
 - Les gens normaux ont deux pieds. Celui qui n'a qu'un pied il n'est pas normal, il a quelque chose en moins.
 - En colonie, il y avait un enfant qui n'arrêtait pas de bouger sa tête; c'est pas normal.
- (Le maître) : Est-ce que c'est la même chose de n'être pas normal parce qu'on a quelque chose en moins, comme un pied ou une jambe, ou quelque chose en plus, par exemple celui qui est très intelligent ?*
- Si on est très intelligent, on est quand même normal.
 - On peut perdre une jambe parce qu'on a eu un accident, on est toujours normal
 - Le handicapé à qui il manque une jambe quand il naît, c'est pas pareil que si c'est un accident.
- (Le maître) : Quel est le contraire de normal ?*
- Le contraire de normal, c'est anormal. Etre normal, c'est savoir lire, écrire et tout ça.
 - Même ceux qui ne savent pas lire, ils ont la chance de vivre.

(Le maître) : Ce n'est pas normal en France de ne pas savoir lire quand on est adulte. Mais ailleurs, par exemple en Afrique ou en Inde, beaucoup de gens ne savent pas lire ou écrire. C'est normal ou anormal ?

- Les gens qui ne savent pas lire et écrire, ils sont quand même normaux, parce qu'ils peuvent apprendre. Les gens au Sénégal, ils croient que nous on n'est pas normal (élève d'origine sénégalaise).
- C'est jamais trop tard pour apprendre.
- En Turquie, c'est normal de ne pas savoir lire et écrire (élève d'origine turque)
- Ceux qui sont pas normaux, c'est ceux qui sont sur une chaise roulante. Mais s'ils n'ont pas perdu la mémoire, ils sont normaux.
- Mon père il dit que ma mère elle n'est pas normale.
- En Turquie il faut payer pour aller à l'école, c'est pas normal.

(Le maître) : Essayons de récapituler ce que nous avons découvert au cours de la discussion. Il y a quatre points qui me semblent ressortir du débat :

1°) *“Normal” s'applique surtout à des personnes ou à des comportements humains, la rigueur à des animaux, mais pas à des choses.*

2°) *“Normal” peut signifier :*

- *ne pas être comme les autres ou ne pas agir comme les autres, pas comme tout le monde, se distinguer (alcooliques, bouger la tête, etc.)*
- *avoir quelque chose en moins (infirmes, handicapés, etc.) ou en plus (classe avec conseil et ceintures, enfants très intelligents, etc.)*

3°) *Etre normal ou pas peut dépendre de la personne (ex.: se saouler) ou pas (ex.: handicapé, doigt en moins, ne pas savoir lire et écrire en France, etc.)*

4°) *Etre normal ou pas peut dépendre de l'époque ou du milieu (ex.: ne pas savoir lire).*

On peut être “normal” en France et pas en Turquie, ou inversement.

Reste à savoir pourquoi on emploie le mot. Quand on dit à quelqu'un : “Tu n'es pas normal”, qu'est-ce que ça signifie ? Qu'il n'est pas comme les autres, qu'il ne fait pas ce que font les autres ? Ou bien que ce qu'il est ou ce qu'il fait nous dérange, nous surprend ? Il faudrait réfléchir davantage sur ce point dans un débat ultérieur.

3.- Démarches possibles

Dans le débat ci-dessus, on voit que les questions de l'enseignant ne sont pas toujours suivies d'effets : ainsi sa tentative pour demander « quel est le contraire de normal » (il attendait visiblement la proposition de plusieurs termes, dont la pluralité même aurait permis de faire avancer la réflexion) – cette tentative tombe à plat. C'est un phénomène fréquent dans les discussions philosophiques : les élèves ne saisissent pas toujours les perches que leur tend le maître, et n'acceptent pas toujours d'aller dans la direction qu'il leur propose. Il faut savoir accepter ces détours et ces esquives.

L'analyse du débat fait apparaître au moins cinq significations différentes du mot « normal », qu'on peut caractériser ainsi :

1°) Tout d'abord, une signification **médicale, biologique**. Les enfants la mentionnent presque d'emblée (le thème du handicapé surgit très vite), sans doute parce que cette acception-là est la plus visible, la plus frappante. « Normal », en ce sens, s'oppose à pathologique, maladif. L'instance qui décide de la normalité, en l'occurrence, c'est la science médicale, la biologie (qui nous apprend quelle est la forme « normale », c'est-à-dire saine, d'une espèce vivante, et qui répertorie les

innombrables altérations « pathologiques » qui peuvent affecter cette forme générique. Autrement dit, c'est un expert qui décide ici du normal et de l'anormal.

2°) Mais très vite, les enfants font intervenir, une seconde signification, qui est **statistique**. Lorsqu'un élève remarque : « C'est pas toutes les classes qui ont la philosophie et les ceintures. Etre normal, c'est les chaises devant le tableau et le maître devant », il définit, à partir de son expérience scolaire, la classe habituelle, celles que l'on rencontre le plus fréquemment, et par rapport auxquelles la classe où il est cette année lui semble insolite, rare. Ce que confirme immédiatement un camarade : « Une classe normale, c'est une classe sans ceinture ni conseil, en colonnes » (on appréciera au passage la justesse du raccourci !). « Normal » signifie ici fréquent, courant, ordinaire, et s'oppose à rare, exceptionnel, extraordinaire, inhabituel, etc. Ce qui alors décide du normal, c'est l'expérience, l'habitude, voire l'opinion, le « sens commun » qui n'est lui-même que l'expression et l'effet des régularités de l'expérience.

3°) Mais un enfant introduit une nouvelle signification. Lorsqu'il dit : « Ceux qui volent, qui brûlent les voitures, eux aussi ils sont pas normaux », le mot a dans sa bouche un sens **juridique**, légal . « Normal » désigne en l'occurrence ce qui est conforme à la loi, ce qui correspond aux prescriptions du droit. Il s'oppose à déviant, délinquant, criminel, etc. L'exemple de l'alcoolique, qui revient deux fois (lignes 1 et 14-15), est ambigu : il est à cheval sur la signification médicale (comme en atteste l'affirmation : « Ils ont péter les plombs ») et sur la signification juridique (comme en atteste la conduite « normale » qui lui est opposée : « aller à l'école, travailler »). Du reste , il est vrai que l'alcoolique est à la fois un malade qu'on soigne (cures de désintoxication) et un délinquant qu'on sanctionne (alcool au volant). Celui qui décide de la normalité en l'occurrence, c'est le juge, représentant de la loi, du code pénal.

4°) Lorsqu'un autre enfant dit : « En Turquie, il faut payer pour aller à l'école, c'est pas normal », il veut dire bien évidemment : « Ce n'est pas juste ». Le mot « normal » possède alors une signification **morale** ; il signifie ce qui est juste, équitable, conforme à l'égalité et aux droits élémentaires, qui comprennent, entre autres, le droit à une éducation gratuite. Le contraire est : injuste, immoral, etc. La normalité est définie par la conscience morale universelle, et aussi par la conscience de chacun : le sens moral, les notions de juste et d'injuste ne sont pas identiques en tous les hommes.

5°) Enfin, une dernière signification se profile quand un enfant dit qu'être normal c'est « être bien dans sa peau »(ligne 5). On a là une signification **psychologique** du terme : « normal » veut dire alors équilibré, en pleine possession de ses facultés, en harmonie avec soi-même et avec le monde. Il s'oppose à l'idée de malaise, de crise, de dépression, et à la limite de folie (« péter les plombs »). Il est clair qu'en l'occurrence chacun est le seul et unique juge de sa normalité, sauf dans le cas extrême de la folie où l'acception rejoint la signification médicale. Ce qu'un enfant exprime fort bien : « La personne, elle sait qu'elle l'est » (ligne 3).

Par ailleurs, la discussion montre que les enfants sont partagés entre deux préoccupations. D'un côté, tenter de définir, comme on le leur demande, le sens du mot « normal », en l'opposant, presque exclusivement à propos des êtres humains, à divers contraires, ceux que l'on vient de voir. Mais en même temps, ils ont le souci d'affirmer que presque toutes les personnes, quel que soit leur état physique, leur niveau culturel ou intellectuel, sont « normales », car ils perçoivent fort bien la connotation péjorative de la notion « d'anormal ». D'où une certaine tension, qui s'exprime par des affirmations apparemment contradictoires : d'une part, « tout le monde est normal, sauf ceux qui sont handicapés » (ligne 4) ; d'autre part, « tout le monde est normal, il n'y a personne qui soit anormal » (ligne 27). D'une part, « celui qui n'a qu'un pied n'est pas normal » (ligne 28) ; d'autre part, « les handicapés, c'est pas parce qu'ils sont infirmes

qu'ils sont pas normaux » (ligne 20). Il aurait été intéressant, pour le maître, de mettre en évidence cette apparente contradiction afin de voir qu'elle se résout si l'on distingue la signification médico-biologique du terme « normal » de sa signification juridico-morale. Aux yeux de la médecine, les handicapés ne sont pas « normaux » ; aux yeux de la loi et des droits de l'homme, ils le sont.

Une tension du même genre apparaît à propos de la classe. D'un côté, ce n'est pas une classe « normale », puisqu'elle ne ressemble pas à la majorité des classes ; mais d'un autre côté, comment accepter qu'on ne constitue pas une classe au plein sens du terme et qu'on n'y travaille pas autant, sinon plus et mieux qu'ailleurs ? Ce qu'un élève affirme avec force : « Moi, je trouve que notre classe est normale »(ligne 10). Ici encore, ce pouvait être l'occasion, pour le maître, d'amorcer une réflexion collective sur la pédagogie, sur les différents « styles » des maîtres qu'ils ont eus tout au long de leur scolarité, sur l'intérêt de la pédagogie institutionnelle qu'ils vivent cette année par rapport à la pédagogie traditionnelle.

Enfin, dans une classe très mélangée au plan ethnique, le souci de déconnecter l'idée de normalité de toute exploitation raciste ou ségrégationniste apparaît dans l'affirmation : « Moi, je trouve qu'on est tous normaux, qu'on soit blanc, noir ou autres » (ligne 24-25). Il y avait là une possibilité d'amorcer une réflexion autour du fait qu'être normal, ce n'est pas être identique, et que la tentation est grande de considérer comme « anormaux » tous ceux qui ne nous ressemblent pas, que ce soit par leur comportement, leur couleur de peau, leur façon de s'habiller (cf : « Mes parents disent « t'es pas normale » parce que je mets pas ma veste quand il fait très froid », lignes 18-19), leurs goûts artistiques, etc.

Un enfant apporte un élément en faveur de cette distinction entre normalité et conformisme social, lorsqu'il remarque que les analphabètes « sont quand même normaux, parce qu'ils peuvent apprendre » (lignes 44-45). Emerge ici l'idée que ce qui constitue en dernier ressort la normalité, au sens proprement humain du terme, c'est ce que Rousseau appelait la perfectibilité, c'est-à-dire la capacité de comprendre, d'apprendre, d'acquérir des compétences ou des connaissances, de se transformer soi-même - bref, c'est la liberté.

4.- Prolongements éventuels

● Au cycle 2

La lecture de l'émouvant album *Alice sourit*, de J.Willis et T.Ross (Folio Benjamin), accessible dès 3 ans, pose le problème de la différence et du handicap d'une manière très concrète et peut susciter de nombreuses réactions et questions de la part des enfants.

L'album de Rascal, *Poussin noir* (L'Ecole des loisirs, coll. Pastel) pose également, pour les petits, le problème de celui qui est tout seul de son espèce et apparaît, de ce fait, « pas comme les autres », anormal.

● Au cycle 3 et au collège :

On pourra relancer la discussion en s'interrogeant sur des notions qui impliquent la notion de normalité dans un domaine particulier, par exemple :

- Qu'est ce qu'être malade ?
- Qu'est-ce qu'un fou ?

Il est également possible de préciser et d'illustrer la relativité sociale du normal en menant des enquêtes, par exemple sur les formes de politesse d'une société à l'autre, d'une époque à l'autre ; ou sur l'esclavage (cf les textes d'Aristote ou du 18ème siècle déclarant « normale » ou naturelle l'existence d'esclaves) ; ou encore sur le statut de la femme (cf *Le deuxième sexe*, de Simone de Beauvoir, où sont cités de nombreux textes déclarant « normal » que la femme ne travaille pas, qu'elle soit soumise à l'homme, etc.) ; ou encore sur le travail des enfants, jugé « normal » jusqu'au 19ème siècle(et encore aujourd'hui dans beaucoup de pays). A travers de telles enquêtes, les élèves peuvent être amenés à mieux distinguer la norme sociale, qui peut être variable d'une culture à l'autre, et la norme morale, qui ne s'exprime qu'au travers des normes sociales, mais en même temps lutte contre elles, les contraint à évoluer (lutte contre l'esclavage, contre la servitude féminine, contre le travail des enfants, etc.).

8

Qu'est-ce qui est juste ?

I.- Intérêt du thème

« C'est pas juste ! » est une exclamation qui surgit très souvent dans la bouche des enfants. Elle exprime un sentiment de révolte spontané, quasi instinctif, contre une situation, un acte, un comportement appréhendés comme inacceptables. Si le substantif « justice » leur est peu familier, l'adjectif « juste » en revanche est employé très tôt, et il est donc important qu'ils aient l'occasion de réfléchir sur sa signification.

Car ce terme apparaît fortement polysémique dans l'usage courant qui en est fait. Lorsqu'on interroge des enfants sur ce que c'est que l'injustice, on voit émerger, entre autres, les réponses suivantes :

- Est d'abord injuste ce qui transgresse les lois, les règles en vigueur, à commencer par le code de la route. « Par exemple si on ne respecte pas les panneaux sur la route et qu'on se fait arrêter ». ⁷ Le juste est ici lié au respect des interdits reconnus ; l'injuste, à une transgression manifeste, immédiatement sanctionnée (« on se fait arrêter »).

- Mais l'injustice est également très souvent liée à l'idée d'une punition inappropriée, qui frappe un innocent. « Par exemple, Emmanuel a un petit frère qui fait une bêtise, et après il dit : non, c'est pas moi, c'est Emmanuel ». C'est évidemment là une situation que tout enfant vit un jour ou l'autre : être sanctionné pour une faute qu'il n'a pas commise. Ici, l'injustice ne concerne plus la désobéissance à une autorité, elle concerne l'autorité elle-même, qui peut se tromper, qui est donc déjà mise en cause, contestée dans sa prétention à l'infailibilité.

- C'est seulement ensuite que la signification distributive de la justice apparaît dans des énoncés comme celui-ci : « S'il y a des gens qui ont zéro sous et qu'il y a des riches, il y en a qui ont presque tout et qui se moquent des pauvres, c'est ça l'injustice ». Ils sont généralement davantage l'écho de discours ambiants (télévision, parents) que l'expression d'une expérience personnelle. Spontanément, on constate que le sentiment de justice ou d'injustice demeure centré sur ce contraste entre l'extrême richesse des uns et l'extrême pauvreté des autres (populations affamées du tiers-monde, SDF chez nous) ; il ne va guère plus loin.

- Un degré de plus est franchi lorsque certains enfants assimilent l'injustice avec le mal, la violence, le crime contre les personnes. « L'injustice ça veut dire que c'est mal, par exemple tu tues quelqu'un ». A l'idée de transgression d'un interdit s'ajoute alors celle d'une volonté de détruire, d'agresser. Par opposition, le juste signifie le souci de vivre en paix, de coexister harmonieusement avec les autres et de respecter leur existence, de s'intéresser à ce qu'ils sont, ce qu'ils disent, ce qu'ils font :

⁷ Cette citation d'une parole d'élève et les suivantes sont extraites du corpus réuni par G.Auguet pour sa thèse *La discussion à visée philosophique aux cycles 2 et 3 : un genre scolaire nouveau en voie d'institution ?*, Université de Montpellier 3- Paul Valéry, décembre 2003.

« Etre injuste c'est aussi quand on est dans la classe, quand quelqu'un s'exprime, que quelqu'un n'écoute pas, qu'il fait autre chose ».

A la limite, la justice finit, pour les enfants, par se confondre avec la morale.

Il y a ainsi un sens étroit, restreint de la justice qui tourne autour des questions de répartition correcte, acceptable, des biens, des avantages, des revenus produits collectivement ; et un sens plus large – renvoyant à « la justice » au sens institutionnel, judiciaire du terme – qui concerne le respect des lois juridiques et morales. La prise de conscience, même approximative, de cette distinction, est l'un des intérêts du débat.

II.- Questionnement

On vient de le voir, la question « Qu'est-ce qui est juste ? » donne lieu à des réponses multiples.

1°) Une première ambiguïté tient d'abord à l'usage du même mot dans le domaine intellectuel, scientifique et scolaire (une réponse « juste » à un problème de mathématiques ou à une question de connaissance) et dans le domaine moral. Il peut donc être utile de se demander pour commencer ce qui différencie ces deux emplois du mot « juste ». Les enfants l'observent souvent spontanément : « Il y a juste quand on fait des mathématiques et qu'on a juste, et il y a juste quand on respecte les lois de la justice et de la police ».

Pour approfondir cette différence, on peut demander aux enfants d'indiquer le contraire de « juste » dans chaque cas. Dans le premier cas, c'est « faux » ; dans le second, c'est « méchant », « injuste », etc. A partir de là, les élèves peuvent prendre progressivement conscience du fait que « juste » peut désigner ce qui est vrai, exact (domaine de la vérité, scientifique ou non) , et d'autre part ce qui est bien (domaine de la morale). Ce peut être l'occasion d'une réflexion sur la culpabilité : doit-on se sentir « coupable » de n'avoir pas trouvé la réponse juste à une question ou un problème ? Assurément non : on ne peut se sentir coupable que dans le domaine moral, celui du bien et du mal, non dans celui du vrai et du faux. Alors, qu'est-ce qui fait que pourtant certains élèves ressentent de la culpabilité à n'avoir pas donné la bonne réponse aux exercices scolaires ?

Reste à s'interroger sur les critères du juste dans l'un et l'autre cas. Comment reconnaît-on que la solution d'une opération mathématique est « juste » ? Dans un premier temps, les enfants répondront peut-être que c'est le maître qui le dit . Mais en les poussant dans leurs derniers retranchements, il est possible qu'ils parviennent à cette remarque : « On peut vérifier » (par exemple en faisant la preuve par 9 pour une multiplication, ou en additionnant l'un des termes de l'opération au résultat obtenu pour une soustraction). En revanche, qu'est-ce qui prouve qu'un acte, un comportement est « juste » ? Là aussi, ce peut être d'abord l'avis du maître ou des parents. Mais ici encore, en poussant plus loin, en s'appuyant notamment sur les exemples, donnés par les enfants, de punitions injustes infligées par le maître ou les parents, on peut arriver à la constatation que la vérification n'est pas aussi facile, et que dans certains cas il peut y avoir désaccord, donc nécessité de discuter pour dégager un consensus.

2°) Ceci conduit à un second questionnement, cette fois spécifique à la justice au sens moral (le substantif ne présente pas la même ambiguïté que l'adjectif). Pourquoi a-t-on besoin de justice ? Face à cette interrogation, les enfants ont parfois tendance à élargir le problème en comparant les hommes et les animaux. « Moi, je

trouve que la justice et l'injustice, ça existe chez tout le monde, même chez les animaux. Par exemple moi j'ai des chats, ils n'arrêtent pas de se battre. L'un prend le panier de l'autre, l'autre lui prend la nourriture ». Un autre enfant affirme : « Dans la nature, souvent l'injustice dure plus longtemps que chez les hommes. Elle dure chez les animaux, c'est vraiment un problème, ils risquent de se tuer ».

Cette affirmation est à confronter avec cette autre, formulée lors d'un débat sur la guerre : « Les animaux, ils ne se tuent que quand ils ont faim, pour manger, alors que les hommes ils se tuent tout le temps, pour rien ». Ici l'élève appréhende le fait que chez l'animal la violence est régulée par l'instinct, ce qui permet la préservation des espèces, alors que chez l'homme la violence est pour ainsi dire pure, brute, illimitée.

Des remarques comme celles-là fournissent des éléments pour répondre à la question. La justice apparaît comme la condition même de l'existence des hommes du fait que l'homme se caractérise par une capacité de violence infinie, non limitée ou régulée par l'instinct. Mais elle apparaît aussi comme un des aspects, précisément, par lesquels l'homme se distingue de l'animal.

3°) On peut, à partir de là, se pencher sur les *critères* de la justice. Qu'est-ce qui permet de dire qu'une action, une décision, une situation est juste ou injuste ? On verra ci-dessous que ce questionnement est susceptible d'être développé essentiellement à partir d'une démarche du type du dilemme moral. En particulier, le dilemme de la famille Gustard peut déboucher sur la définition de plusieurs critères possibles : les besoins, le mérite ou les qualités intrinsèques, l'égalité arithmétique stricte...

4°) Enfin, la discussion peut aussi s'orienter vers le problème de savoir comment faire régner la justice. La réponse spontanée des enfants est presque toujours le recours à l'autorité : c'est le maître (dans la classe ou l'école), ce sont les parents (dans la famille) , c'est la police (dans la rue, le quartier), etc. Mais ici encore, des exemples concrets peuvent conduire à constater que ce n'est pas toujours possible ni souhaitable. Ainsi par exemple, si les parents commettent une injustice envers un enfant (en le punissant pour une faute qu'il n'a pas commise, en favorisant plus ou moins inconsciemment un frère ou une sœur par rapport à lui) , ils ne sont plus les garants de la justice. Et pourtant, on ne va pas faire intervenir la police ou la justice, sauf en cas d'actes graves (maltraitance, etc.). Que faire en ce cas ?

Il en va de même dans la classe : si le maître est lui-même partie prenante dans un conflit entre lui et certains élèves, qui va trancher, et comment ? Comment concilier l'autorité du maître avec le fait que lui aussi peut commettre, plus ou moins involontairement, des injustices, et avec le principe juridique : « Nul ne peut être à la fois juge et partie dans un litige » ?

Une discussion autour de ces questions peut conduire à évoquer d'autres solutions possibles : le recours à un tiers arbitre (médiation), le débat organisé et argumenté, la mise en place d'institutions régulatrices (conseil).

III.- Démarches possibles

A) Dilemmes moraux

Il existe une multitude de dilemmes moraux qui peuvent servir de points de départ à une discussion sur ce qui est juste et sur les critères du juste⁸. Nous n'en présenterons ici que quelques-uns à titre d'exemples.

1°) *Dilemmes moraux tournant autour du conflit entre plusieurs valeurs.*

Le plus connu est le dilemme de Heinz, inventé par L.Kohlberg. Sa simplicité fait qu'il peut être discuté par des enfants dès le cycle 3, voire en fin de cycle 2..

Histoire de Heinz

Une femme est atteinte d'un cancer particulier que, semble-t-il, un seul médicament peut guérir. C'est un médicament à base de radium qu'un pharmacien de sa ville vient de mettre au point. Celui-ci le vend 10 fois le prix qu'il lui coûte. Il paie le radium 200 euros et vend une petite dose de son médicament 2.000 euros. Heinz, le mari de la femme malade, va voir tous les gens qu'il connaît pour emprunter cette somme, mais il ne réussit à réunir que 1.000 euros, la moitié du prix. Il va voir le pharmacien, lui explique que sa femme est en train de mourir et lui demande de lui faire un rabais ou de lui permettre de payer plus tard. Le pharmacien répond : « C'est moi qui ai découvert ce médicament et je veux gagner de l'argent avec ça ». Heinz est désespéré et envisage de casser la vitrine du pharmacien pour voler le médicament.

Question : Heinz doit-il voler le médicament ? Justifiez votre réponse de la façon la plus précise et la plus argumentée possible.

On peut aussi introduire la discussion en demandant simplement « Que doit faire Heinz ? », sans mentionner la possibilité du vol. La confrontation des arguments permet de dégager au moins deux critères possibles du juste :

- d'un côté, le respect des lois établies (qui interdisent le vol)
- d'un autre côté, le souci de préserver la vie humaine comme valeur suprême l'emportant sur toute autre.

Par cette discussion, les enfants prennent conscience que le juste et la justice, s'il est facile de s'en réclamer, ne sont pas toujours aisés à déterminer dans une situation concrète.

⁸ On trouvera des exemples de dilemmes pour tous les niveaux d'âge, ainsi qu'une méthodologie pour en construire, dans le numéro spécial de la revue belge *Entre-vues*, juin 1990, disponible à Entre-vues c/o CAL Brabant wallon, rue Provinciale 11, B-1301 WAVRE.

Il en va de même de cet autre dilemme, qui oppose cette fois les deux valeurs de l'amitié et du respect de la propriété⁹.

Histoire de Guillaume et Ahmed

Guillaume et Ahmed sont les deux meilleurs amis du monde. Ils étaient très contents lorsque le maître leur confia la mission à tous les deux d'aller chez la directrice pour lui remettre un papier important.

En sortant de la classe, ils furent étonnés d'apercevoir dans le couloir Dany, un de leurs camarades. Il était en train de fouiller dans les poches du manteau de Noémie accroché au porte-manteau. Il en sortit une magnifique Game-Boy (ou un walkman), la glissa à toute vitesse sous son pull et partit en courant. Guillaume et Ahmed étaient atterrés.

- Tu as vu ça ? dit Ahmed, Dany a volé la Game-Boy de Noémie dans son manteau !

- Oh la la ! répondit Guillaume, elle va se faire gronder par ses parents quand ils verront qu'elle n'a plus sa Game-Boy. Ce soir, moi, je vais aller tout raconter à Noémie et à ses parents.

- Tu es fou ! s'exclama Ahmed, tu ne vas pas dénoncer Dany ! C'est notre ami. Et si ses parents apprennent qu'il a volé, lui aussi, il va se faire gronder. Non, moi je ne dirai rien à personne.

Question : Et toi, quelle est ta position ? (qu'est ce que tu ferais si tu étais à leur place ?) Elle peut être différente de celle de Guillaume et d'Ahmed. Qu'est-ce qui te paraît juste ?

L'intérêt de ce dilemme est qu'il ne se limite pas à un choix binaire, mais peut conduire les enfants à imaginer d'autres solutions que le silence ou la dénonciation (par exemple, parler directement à Dany, etc.).

2°) Dilemmes tournant autour des problèmes de distribution et répartition.

On peut proposer aux enfants de multiples situations qui mettent l'accent sur tel ou tel critère. Ainsi par exemple celui-ci :

Pierre et Jacques sont deux ouvriers chargés de peindre les appartements d'un immeuble en construction. Chacun s'occupe de pièces identiques, car tous les appartements sont pareils.

Pierre, au bout de sa journée, a peint trois pièces.

Jacques, lui, n'en a peint que deux.

Au moment de la paye, Pierre dit qu'il faut le payer davantage que Jacques, puisqu'il a peint plus de pièces dans le même laps de temps. Jacques dit qu'il faut le payer pareil, puisqu'il a travaillé la même durée.

Qui a raison ?

⁹ Ce dilemme a été discuté dans une classe de CE2 animée par Sylvie Troesch et Marie Seitz, professeurs des écoles stagiaires à l'IUFM d'Alsace. Il figure, avec le compte-rendu du débat, dans leur mémoire professionnel *Le débat philosophique à l'école primaire*, IUFM d'Alsace 2002.

Le dilemme de la famille Gustard a également été souvent proposé en débat dans des classes primaires et en SEGPA.¹⁰

A Noël, quelqu'un a donné une grosse somme d'argent aux parents de la famille GUSTARD pour qu'ils la partagent entre leurs quatre enfants. Mais comment partager ? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille. Chacun des enfants donne son avis :

- Moi, dit l'aîné, je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses, par exemple pour l'école. Donc il faudrait que ce soit moi qui ait le plus, puis chacun un peu moins selon son âge (Choix n° 1).

- Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités, dit le second. Par exemple, celui qui travaille le mieux à l'école devrait avoir plus, et ainsi de suite (Choix n°2).

- C'est simple, dit le troisième. Il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi : quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants. C'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste (Choix n° 3).

- Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela, dit le quatrième. Je suis le plus fort, donc je dois tout avoir. C'est comme cela dans la nature, chez les animaux : c'est le plus fort qui gagne. Vous devez tout me donner, sinon...(Choix n° 4).

Question : Et toi, quelle est ta position ? Elle peut être différente de celle des enfants. Qu'est-ce qui te paraît juste ? Explique pourquoi tu fais ce choix.

Voici quelques arguments avancés par des enfants en faveur de chacun des choix (entre parenthèses et en italiques est indiquée la nature du critère correspondant à l'argument) :

Choix n° 1

Arguments pour :

- Quand on est plus grand, on a besoin de plus d'affaires, donc plus d'argent (*nécessité objective*)

- L'aîné est plus grand, il sait mieux ce qui est bien pour lui . Les petits ne savent pas ce que vaut l'argent (*lucidité, capacité de réflexion et de jugement*).

- Les affaires de l'aîné pourront servir plus tard aux jeunes (*utilitarisme*).

Arguments contre :

- Si on donne plus à l'un, les autres se sentent moins aimés (*critère affectif de convivialité*)

- Il n'y a pas que l'école ; l'argent ça sert aussi pour se faire plaisir, et il n'y a pas de raison que l'aîné puisse se payer plus de bonnes choses que les autres (*plaisir, hédonisme*).

¹⁰ Nous remercions Jean-Charles Pettier, qui est l'auteur de ce dilemme, de nous avoir autorisé à le reproduire.

Choix n° 2Arguments pour :

- C'est encourageant de savoir que si on travaille bien on est récompensé (*critère psychologique de la motivation*)
- Quand on est grand (adulte) il est normal que plus on travaille, plus on gagne (*rentabilité, efficacité*).

Arguments contre :

- Tout le monde a des qualités : lesquelles prendre en compte ? (*complexité du critère, qui le rend inutilisable*)
- Ce n'est pas de sa faute si on a des difficultés à l'école (*caractère inné des talents et des dons, qui annule le mérite*).
- On ne travaille pas à l'école pour gagner de l'argent (*caractère gratuit, désintéressé, de la culture et du savoir*).

Choix n° 3Arguments pour :

- On évite les disputes et les jalousies ! (*critère affectif de convivialité*)
- C'est le plus juste. Tout le monde est pareil, tout le monde est égal (*simplicité et évidence intuitive*)
- C'est la loi : on doit la respecter (*légalisme, respect de l'ordre établi*)
- Chacun peut utiliser l'argent comme il veut ; il est libre (*responsabilisation des personnes*).

Arguments contre :

- Ce n'est pas juste, car l'enfant qui n'a fait aucun effort reçoit autant que l'enfant gentil et serviable (*mérite, effort*)
- Ça n'encourage pas à rendre service dans la famille (*motivation*).

Choix n° 4Arguments pour : aucunArguments contre :

- Non, car cela va déclencher la guerre (*la justice comme prévention de la violence*)
- On ne va pas se battre. On n'est pas des animaux ! (*respect de la dignité humaine*)
- C'est du racket (*légalisme*).

On le voit , les critères du juste sont multiples. Ils peuvent être subjectifs (convivialité, motivation, degré de maturité du jugement) ou objectifs (besoins réels, utilité, efficacité). Ils peuvent aussi être relatifs à l'individu considéré isolément (développement, épanouissement personnel, maximisation de la liberté de chacun) ou privilégier la collectivité en tant que telle (ordre, sécurité, cohérence, intérêt commun, etc.).

B) Débat

Au terme de ces activités (entre lesquelles il faut nécessairement faire un choix), une réflexion sur la nature de la justice, à partir de la question « Qu'est-ce qui est juste ? », devrait permettre aux élèves à la fois de reprendre les arguments échangés

à l'occasion des dilemmes, et de les synthétiser sous une forme plus générale, sinon plus abstraite.

IV.- Prolongements éventuels

- **Au cycle 2 :**

On trouvera dans la collection « Goûters philo », de Brigitte Labbé et Michel Puech (Milan), un petit ouvrage *La justice et l'injustice*, dans lequel il est possible de puiser de nombreuses situations très simples , réelles et imaginaires, à partir desquelles il est possible de faire réagir et discuter les enfants.

- **Au cycle 3 et au collège :**

Plusieurs pensées d'auteurs philosophiques peuvent être proposées à l'appréciation des élèves. Ainsi :

« Il vaut mieux subir l'injustice que la commettre » (Socrate)

« S'il n'y a pas de justice, la vie des hommes sur terre n'a plus aucune valeur » (Kant).

On peut également leur proposer la légende de l'anneau de Gygès, telle qu'elle est racontée par Platon dans *La République* :

Gygès était un berger. Un jour, il tomba par hasard sur une grotte à l'intérieur de laquelle il trouva une bague. Il la mit à son doigt et s'aperçut qu'il devenait invisible chaque fois qu'il la tournait vers l'intérieur autour de son doigt : les autres bergers se mettaient à discuter comme s'il n'était pas là ! Lorsqu'il faisait à nouveau tourner la bague vers l'extérieur, il redevenait visible.

Ayant pris conscience de son pouvoir, il demanda une entrevue au roi. En se rendant invisible, il le tua et prit sa place, en s'emparant de toutes ses richesses.

D'après Platon, *La République*, livre II.

Ainsi, conclut Platon , « si l'on mettait cette bague au doigt d'un homme juste, personne n'aurait assez de courage pour rester juste, personne ne résisterait à la tentation de rentrer dans les maisons pour voler et tuer chaque fois qu'il y trouverait avantage.(...) C'est la preuve qu'on n'est pas juste par choix, mais par contrainte », c'est-à-dire par peur d'être puni. Dès que cette peur disparaît, « rien ne distinguerait l'homme juste du méchant ; ils feraient tous deux la même chose ».

Après s'être assuré que l'histoire est bien comprise, on peut demander aux enfants s'ils sont d'accord avec l'affirmation (plutôt pessimiste) de Platon, et ce qu'ils feraient, eux, s'ils possédaient l'anneau de Gygès...

9

Qu'est-ce qu'être libre ?

1.- Intérêt du thème

Il ne semble pas souhaitable d'aborder cette question parmi les premières dans les séances de philosophie en classe. Le thème de la liberté est certes l'un des principaux thèmes de la philosophie, l'un des plus classiques ; mais précisément pour cette raison, il recèle une complexité et une difficulté qui nécessitent déjà une certaine pratique de la pensée réflexive. C'est pourquoi il paraît souhaitable – sauf si les élèves le demandaient expressément – de proposer ce sujet plutôt en fin d'année.

L'un de ses intérêts est justement qu'il conduit à faire la synthèse entre plusieurs notions qui auront pu être abordées auparavant : notamment la question de la loi morale (« A-t-on le droit de tout faire ? »), le problème de la responsabilité (abordé par exemple au travers de la question de la sanction), l'interrogation sur soi, sur son identité (« Qui suis-je ? »).

En philosophie, la question classique sur la liberté est : suis-je vraiment libre ou est-ce que je crois seulement l'être ? La science en effet, en me montrant que tout phénomène a une cause, incline au déterminisme universel, et par conséquent suggère que personne n'est libre, que tous les actes de hommes sont conditionnés par leur histoire, leur appartenance sociale, culturelle, leur hérédité, leur nature psychique, etc.

Il est peu probable que les enfants de l'école primaire abordent la question ainsi. Leur éducation scientifique n'est pas encore telle qu'elle leur fasse envisager la notion de déterminisme comme une notion universelle. La liberté reste pour eux une évidence immédiate, incontestable, qu'il serait absurde de nier. C'est en tout cas ce qui ressort d'un certain nombre de discussions sur le sujet : pratiquement jamais n'est apparue l'idée que nous pourrions ne pas être libres.

C'est donc plutôt sur la signification du terme que portent en général les débats. L'expérience montre qu'il est très difficile, pour les élèves, de distinguer la discussion sur la liberté en elle-même de la discussion sur les *usages* de la liberté. Ils ont tendance à osciller sans cesse entre une réflexion sur la nature de la liberté en soi (impliquée par la question « Qu'est-ce qu'être libre ? ») et une expression de leurs propres choix, de leurs propres désirs individuels (« Si j'étais totalement libre, voilà ce que je ferais »). L'un des rôles de l'enseignant est peut-être de les aider à effectuer cette distinction.

2.- Questionnement

Au cours du débat, l'on est donc amené à préciser la question générale par un certain nombre de sous-questions, comme par exemple :

- Quand je dis : « Ca m'est égal », est-ce que je suis libre ? (problème philosophique de la liberté d'indifférence, c'est-à-dire de choix entre deux possibilités qui ne suscitent pas plus d'intérêt l'une que l'autre)

- Quand je suis passionné par quelque chose, est-ce que je suis libre ? (Qu'est-ce qui distingue une passion qui rend libre d'une passion qui rend esclave).

- Est-ce qu'on peut être libre tout seul ? (Robinson, sur son île, est-il vraiment libre ?)

Au fil de la discussion autour de ces questions (et d'autres) on pourra être conduit à noter quelques conditions de la liberté véritable : pour être libre, il faut se sentir concerné, intéressé par les choix, donc avoir des préférences ; mais il faut aussi être capable de justifier ce choix devant les autres, être prêt à le défendre (si j'ai honte de ce que j'ai choisi de faire, c'est que je n'ai pas été vraiment libre). Un acte libre augmente mes possibilités de choix, me découvre de nouveaux aspects du monde, la liberté se renforce elle-même (ex. : voyager, lire des romans, rencontrer des gens, etc.) ; inversement un acte contraint rétrécit mes possibilités, rapetisse le monde (ex. : alcool, toxicomanie). En un sens , je suis bien « libre » de devenir alcoolique ou toxicomane, délinquant ou violent ; mais ce faisant je diminue mes marges d'action, je m'enferme, aux yeux des autres et finalement de moi-même, dans un statut ou une image stéréotypée.

Assurément, les enfants n'exprimeront pas l'idée sous cette forme générale et abstraite ; mais l'expérience montre qu'ils peuvent fort bien prendre des exemples de « choix de vie », tirés de leur propre expérience et de l'observation des gens autour d'eux, pour en analyser les conséquences en termes de qualité et richesse d'existence.

3.- Démarches possibles

Si l'on estime trop difficile de proposer directement à la discussion la question « Qu'est-ce qu'être libre ? », on peut recourir à divers dispositifs susceptibles de faciliter la réflexion en la rendant plus concrète. En voici trois, parmi bien d'autres possibles :

1°) **Le photolangage¹¹** : on présente aux enfants une dizaine d'images, de format « poster » si possible, exprimant chacune , sur le mode métaphorique ou symbolique, une conception possible de la liberté. Ainsi, dans une séance effectuée dans un CM1, ont été proposées les images suivantes ; on indiquera entre parenthèses les significations que chacune suggère quant à l'idée de liberté.

- Un oiseau volant dans le ciel (évasion, infinité, liberté de déplacement)

- Des enfants qui jouent (insouciance, absence de contrainte, plaisir)

- Des acrobates sur le toit d'un immeuble (exploit, réussir quelque chose de difficile, de périlleux)

- Napoléon (Pouvoir, puissance, emprise sur les autres)

¹¹ Ce dispositif s'inspire de celui présenté dans l'ouvrage de Michel Tozzi et alii, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, CNDP-Hachette,1992, p.67.

- Charlot (Indépendance, indifférence aux conventions et règles sociales)
- La photo « Le baiser » de Doineau (amour, oubli du monde, relation harmonieuse à l'autre)
- Un navire d'exploration sur la banquise (aventure, découverte du monde, voyage)
- Zidane (Renommée, richesse, capacité à faire des prouesses)
- Des musiciens de jazz en train de jouer (créativité, expression de soi)
- Un dormeur sur l'herbe (repos, sérénité, tranquillité)

Chaque enfant est invité à choisir l'image qu'il préfère (on laisse un temps pour regarder les images et réfléchir au choix) ; puis on fait un tour de table, chacun indiquant son choix et surtout exposant les raisons pour lesquelles l'image choisie exprime le mieux la représentation qu'il se fait de la liberté.

Au fur et à mesure, on note au tableau les mots significatifs qui émergent. A la fin du tour de table, on a ainsi une sorte de « nébuleuse verbale » de toutes les significations possibles de la liberté. On peut relever celles qui apparaissent le plus souvent (par exemple en les soulignant d'autant de traits qu'elles sont mentionnées). Bien entendu, il peut très bien y avoir des désaccords, une image faisant l'objet d'interprétations différentes, voire contradictoires. Dans ce cas, on laisse se développer la discussion, car chacun doit relever dans l'image les aspects ou les détails qui vont dans le sens de sa position.

L'exercice peut aussi se faire par écrit, chaque élève lisant son texte devant toute la classe.

On peut également demander aux enfants de réaliser eux-mêmes un dessin exprimant le mieux possible, selon eux , la liberté ; l'exploitation se fera de la même façon, chacun présentant et commentant son propre dessin.

2°) Le « hit-parade » des personnalités : Dans une classe où l'on a l'habitude de travailler régulièrement sur l'actualité (« revue de presse » bi-hebdomadaire), l'enseignant a proposé aux élèves une liste de personnalités qui était la suivante : Zidane, Ben Laden, l'abbé Pierre, le commandant Cousteau, le général de Gaulle, Jean-Marie Messier, Johnny Halliday, Mère Thérèse, Albert Einstein, Martin Luther King, Picasso. Bien entendu, chacun de ces personnages avait fait l'objet d'exposés, soit en relation avec l'actualité, soit en raison de l'intérêt qu'ils présentent en eux-mêmes, et ils étaient donc relativement bien connus des élèves.

La consigne était de choisir, dans cette liste, la personnalité qui paraissait le mieux exprimer l'idée de liberté, et celle qui l'exprimait le moins – et de dire pourquoi. Ici encore, la confrontation des choix (positifs et négatifs) a donné lieu à des débats animés, qui ont permis, comme dans le dispositif précédent, d'explicitier les différentes dimensions possibles de la liberté : maîtrise de soi, expression de soi, pouvoir sur les autres, dévouement à une idée, ou au service des autres, résistance à l'oppression, découverte du monde, capacité à changer le monde, richesse, etc. L'intérêt des personnages choisis est que beaucoup d'entre eux n'exprimaient pas une seule signification, mais plusieurs, éventuellement contradictoires.

3°) L'écriture fictionnelle.¹² Dans une classe de CM1, il a été demandé à chaque élève d'écrire un texte commençant par la phrase suivante : « En ce temps-là, les hommes étaient libres ».

L'idée était de permettre aux enfants d'exprimer leur conception de la liberté, non sous la forme d'un énoncé abstrait (« Etre libre, c'est... »), mais sous la forme d'un récit décrivant une sorte d'âge d'or, de société idéale où la liberté serait pleinement réalisée.

En fait, les textes produits montrent que la plupart des élèves n'ont pas eu besoin de passer par ce détour. Ils avaient déjà pratiqué plusieurs débats philosophiques, et c'est sans difficulté qu'ils ont proposé des caractères de la liberté qui ont certes encore souvent l'aspect d'un exemple (« s'amuser comme on veut ») ou d'une métaphore (« courir dans les champs »), mais qui se place d'emblée dans le registre de la définition.

On trouvera ci-après deux exemples de textes d'élèves, et un tableau récapitulatif des principales significations que révèle l'analyse des vingt textes produits par la classe. Chaque enfant a lu son texte devant ses camarades, et comme précédemment, les expressions les plus significatives ont été notées au fur et à mesure.

Les remarques de la colonne de droite du tableau sont des commentaires de l'enseignant pour lui-même et ses collègues. On ne peut évidemment, avec les enfants, introduire des concepts aussi abstraits que ceux qui ont été utilisés ici. Il s'agit simplement de montrer que les conceptions, exprimées par les enfants dans leur langage à eux, peuvent être rapportées à des doctrines ou des courants philosophiques précis, sans qu'il y ait besoin de forcer l'interprétation.

Avec les enfants, on peut procéder de la manière suivante :

- écriture au tableau des phrases significatives (celles mentionnées dans la colonne de gauche)
- puis essai de regroupement, de classification en fonction des affinités (chaque case du tableau)
- enfin, on peut essayer de caractériser chaque regroupement par une phrase ou un mot, par exemple : « Faire n'importe quoi » (case 1), « Avoir de quoi vivre » (case 2), « Avoir des droits » (case 3), « Pouvoir dire ce qu'on pense » (case 4), « Acheter ce dont on a envie » (case 5), etc.

¹² Nous devons l'idée de ce dispositif à Nicole Grataloup, qui l'a pratiqué dans des classes de Terminale. L'expérimentation tentée dans une classe du primaire montre qu'il est tout à fait réalisable à ce niveau.

RICHARD

La liberté

En ce temps on a la liberté mais pas pour tous.
 On n'a pas de la liberté mais il y a des
 limites. Il y a plusieurs limites, elles ne
 font pas tuer, volé les affaires des autres, il y
 en n'a beaucoup. La liberté a
 des limites. S'il y avait pas de loi
 on pourrait faire ce qu'on voudrait et
 finalement il y a des lois. Et en
 ce temps on ne peut pas faire ce
 qu'on veut. La liberté est aussi un
 droit de penser ou de se faire. Ailleurs
 ont n'avez pas le droit de penser
 comme nous mandale et aller
 en prison parce que ils avait penser

R. C. P.

Celine
Marcel

La liberté

En ce temps là, les humains étaient libres...

Je pense qu'être libre c'est faire un peu ce qu'on
veut. Être libre pour moi c'est comme
courir dans les champs, gambader dans les
prairies. Les animaux sont libres. Et partir d'un
certain âge nous sommes libre de faire
notre vie. ~~Nous ne sommes pas obligés~~

Je pense aussi que nous ne sommes
pas obligés de d'être enfermés comme
la prison, mais être libre de faire
un choix qui nous permettra plus
tard de vivre heureux ou heureuse et
être libre en liberté.

FIN

Etre libre, c'est

<i>Réponses des enfants</i>	<i>Signification philosophique</i>
Faire tout ce qu'on veut Ne pas avoir de lois (Ali) Pas de policier, ni de maire, ni de président ; pas d'école (Alexis) Rouler ivre, aller dans tous les pays sans carte d'identité (Yannick) Voler sans qu'il y ait de caméra (Alexis)	Anarchisme Transgression Philosophie libertaire (affranchissement de toute loi, de toute contrainte, de toute autorité)
Avoir assez d'argent pour acheter à manger et à boire (Laetitia) Avoir des habits, un logement , de quoi se nourrir (Sarah) Vivre sans guerre (Laetitia)	Liberté matérielle de subsister, de se conserver = « droit de vivre » , Liberté « vitale »
Ne pas être esclave (Alhassana) Ne pas être en prison (Elodie) Pour les femmes, faire ce qu'elles veulent, aller à l'école (Sibel) Aller où on veut (Hannane)	Droits de l'homme Habeas corpus = Droit de disposer librement de son corps
S'exprimer et penser librement (Nedjma) Avoir le droit de penser ou refuser quelque chose (Richard)	« Libertés de bases » Droits fondamentaux (opinion, expression, association)
S'amuser comme on veut, regarder la télé, sortir, jouer (Alhassana) Manger ce qu'on veut, boire ce qu'on veut, s'habiller comme on veut (Hannane)	« Liberté du consommateur » (liberté d'acheter et de vendre) = « homo economicus »
Courir dans les champs, gambader dans les prairies (Celine) Vivre comme les gitans, car ils font ce qu'ils veulent, voyagent dans les caravanes (Elodie) Aimer lire des romans (Chloé) Etre riche, ne pas mourir, ne pas souffrir, être très heureux (Dounia) « Tout le monde s'aime »	Liberté fantasmée, rêvée, idéale , « angélique »
Faire un choix qui permettra plus tard de vivre heureux (Céline) Faire ce qu'on veut de sa vie (Hannane)	Liberté « existentielle », personnelle = se construire, se créer, s'affirmer, se choisir comme personne (Sartre, etc.)
Vivre dans un pays où tout le monde sont égaux sans être exploité (Nedjma) Dans un pays sans racisme (Sarah) Si la loi n'existe pas, la liberté non plus (X) Ne pas tuer, ne pas voler, car si je tue une personne, la personne que je tue n'est plus libre (Laetitia)	Liberté juridico-politique (« citoyenne »)

4.- Prolongements éventuels

- **Au cycle 2 :**

Plusieurs albums accessibles aux petits peuvent permettre d'aborder de manière très concrète le thème de la liberté. Ainsi :

M.Pearson, *Le Seigneur des vents*, L'Ecole des loisirs, coll. Pastel

Rascal, *Fanchon*, L'Ecole des loisirs, coll. Pastel

Elzbieta, *Bibi*, L'Ecole des loisirs, coll. Pastel

La lecture rapprochée de ces albums peut permettre une comparaison entre les héros : en quoi se ressemblent-ils ? En quoi diffèrent-ils ?

- **Au cycle 3 et au collège :**

Les textes philosophiques sur la liberté ne manquent pas. On peut donc proposer à la réflexion des élèves des énoncés ou aphorismes relativement courts, comme ceux-ci :

- Quand on se suffit à soi-même, on possède le bien inestimable qu'est la liberté (Epicure).

- Ma liberté s'arrête où commence celle des autres

- La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à n'être pas soumis à celle d'autrui ; elle consiste encore à ne pas soumettre la volonté d'autrui à la nôtre. Quiconque est maître ne peut être libre, et régner, c'est obéir (Rousseau).

- Il n'y a point de liberté sans lois (Rousseau).

- La vraie liberté, c'est pouvoir toute chose sur soi (Montaigne)

- Nous sommes condamnés à être libres (Sartre).

On peut également tenter de proposer des textes plus longs, comme par exemple cet extrait de Spinoza :

Les hommes savent ce qu'ils désirent, mais ils ne savent pas pourquoi ils le désirent. Ainsi par exemple, un enfant croit qu'il désire librement boire du lait, et un garçon en colère croit qu'il veut librement se venger s'il est courageux, fuir s'il est peureux. Un ivrogne croit qu'il parle librement alors qu'après, il regrette ses paroles. De même encore un fou, un bavard et bien d'autres gens croient qu'ils agissent librement, et non pas parce qu'ils sont portés par leur tempérament.

Et comme tous les hommes croient cela, il n'est pas facile de penser autrement.

Spinoza, *Lettre à Schuller*,
Gallimard, Pléiade, p. 1252.
(traduction adaptée)

10

Qu'est-ce qu'être violent ?

I.- Intérêt du thème

Le thème de la violence est aujourd'hui omniprésent. On le dit souvent, les enfants baignent dans un climat de violence dont il est malheureusement difficile de les préserver. Mais il y a au moins trois sortes de violence :

- en premier lieu, la *violence réelle* que des enfants peuvent être amenés à vivre, soit parce qu'ils en sont eux-mêmes les victimes (maltraitance, pédophilie, racket, etc.), soit parce qu'ils en sont les témoins directs.

- en second lieu, la *violence spectacle*, celle du déferlement d'images et de sons que l'enfant subit quotidiennement via la télévision, le cinéma, les jeux vidéo, etc. Que cette violence soit effective (actualités) ou imaginaire (films de fiction) importe peu, car toutes les études montrent qu'avant un certain âge les enfants ne parviennent pas vraiment à faire la différence entre les images qu'ils voient.

Dans ce second type de violence, l'enfant est passif ; il reçoit sans aucun pouvoir de maîtrise (ni même, souvent, de fuite) des images violentes devant lesquelles il ne peut que réagir. Ces réactions sont fréquemment des réactions de protection contre ce qui a nécessairement des effets sur sa vis psychique, son équilibre nerveux et mental.

- en troisième lieu, ce qu'on pourrait appeler *la violence rêvée*, celle dont l'enfant est acteur à travers ses jeux, ses dessins, les histoires qu'il invente ou qu'il lit, etc. Les fantasmes personnels qu'il exprime alors correspondent à un besoin d'extériorisation de pulsions intimes propres à tous les enfants ; ils manifestent une agressivité latente qui souvent évite ou prévient les passages à l'acte. Ce processus de catharsis permet de se libérer, ou du moins de prendre ses distances par rapport aux tensions provoquées par les deux premiers types de violence.

Entre ces trois sortes de violence, il y a bien évidemment des interactions : une violence réellement subie par l'enfant engendrera des rêves, des fantasmes visant à atténuer le traumatisme vécu. Mais l'imprégnation continue de la violence-spectacle, plusieurs heures par jour, peut aussi avoir les mêmes effets. Inversement, une violence purement fantasmatique peut parfois déraiper et conduire à des violences réelles, comme l'ont montré plusieurs faits divers récents.

Il est donc important que l'enfant parvienne à clarifier, préciser le terme vague et générique de violence, afin de ne pas confondre dans la même représentation (et la même condamnation) des phénomènes très différents. C'est pourquoi, lorsqu'on s'indigne contre la violence, il faut toujours se demander de quelle violence il s'agit. La vie est en elle-même violence : la naissance est déjà en soi un traumatisme, la projection

violente du nourrisson hors de la chaleur protectrice et nourricière du corps maternel. Les étapes de la maturation ne vont pas non plus sans violence, et l'éducation elle-même peut être appréhendée comme une « violence légitime » (et limitée, maîtrisée), exercée par le monde des adultes sur l'enfant. Le conflit, la maladie, et enfin la mort sont également autant de formes de violence qui font partie du destin de l'homme. Il serait illusoire – et nocif – de prétendre ou d'espérer en préserver l'enfant.

La question n'est donc pas de protéger l'enfant de la violence. Elle est, d'une part, de lui épargner toute violence inutile (réelle ou fictive). Elle est, d'autre part, de le rendre capable d'affronter les violences inévitables qu'il peut être amené à rencontrer au dehors, et d'assumer la violence intérieure, les pulsions agressives et mortifères qui sont en lui comme en tout homme, depuis que Freud les a mises en évidence.

Or dans le cheminement vers cette double capacité, la réflexion philosophique peut et doit jouer un rôle. Apprendre à séparer et distinguer la violence essentielle, naturelle, constitutive de la vie même – biologique et sociale – de la violence gratuite, génératrice de peurs, de stress, de repli et finalement d'une démultiplication des comportements violents, mise au service d'une société sécuritaire, autoritaire et foncièrement inégalitaire, c'est une tâche que l'école ne peut éluder. En refusant d'aborder en classe le problème de la violence au nom d'une conception angélique de l'enfant et de l'éducation, on ne fait que l'y rendre plus vulnérable, plus incapable de la maîtriser lorsque, inévitablement, il la rencontrera.

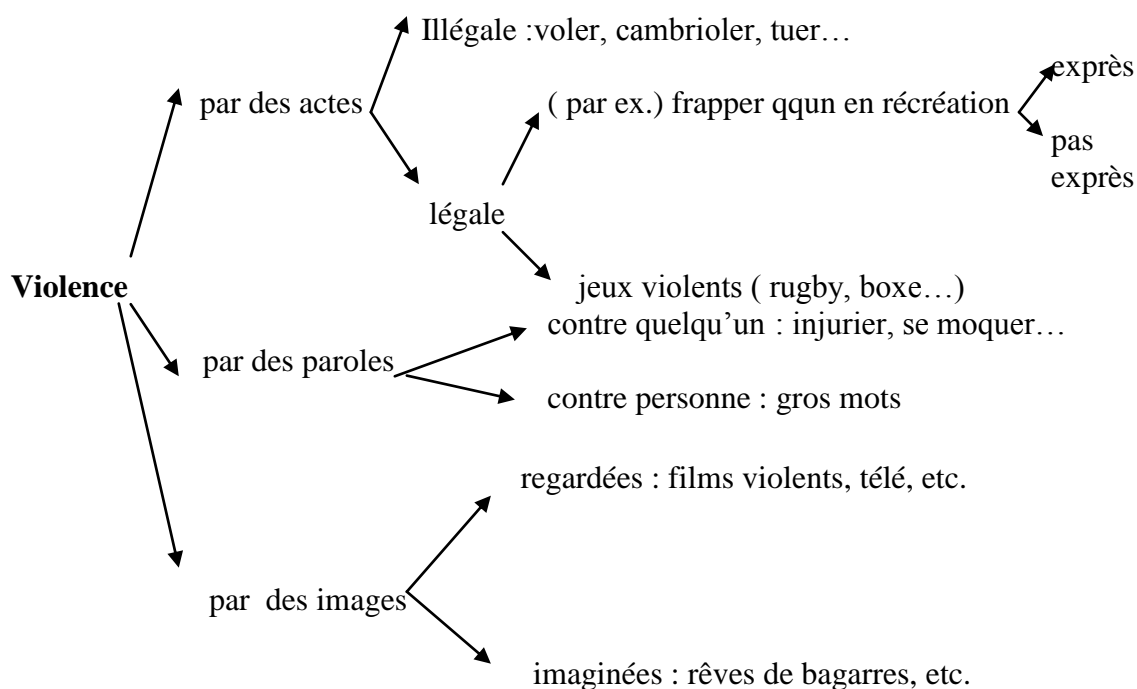
II.- Questionnement

Les questions susceptibles de se poser à propos de la violence sont multiples. Même en écartant les questionnements non philosophiques (recherches sur les causes sociologiques, économiques, politiques de la violence ; enquêtes sur l'évolution des actes de délinquance, etc.) qui sont prématurés à l'école primaire, ce thème peut être abordé avec des enfants de plusieurs façons.

A titre indicatif (mais non exhaustif) voici quelques interrogations qui ont fait l'objet de discussions lors de débats en classe.

1°) L'une des questions primordiales consiste bien entendu à se demander ce qui est violent et ce qui ne l'est pas. Lorsque le sujet est abordé, les enfants commencent presque toujours par citer des actes délictueux : voler, cambrioler, frapper, blesser ou tuer quelqu'un, etc. Mais lorsque ces exemples ont été suffisamment accumulés pour devenir répétitifs, d'autres formes de violence sont mentionnées, qui ne sont plus du domaine de la stricte délinquance. Certains jeux sont plus violents que d'autres ; mais on peut également, remarquent beaucoup d'élèves, être violent en paroles, en disant des gros mots, des méchancetés, en se moquant des autres. Enfin, sont également relevées les violences regardées à la télévision et dans les jeux vidéo.

Dans une classe, ce travail d'inventaire et de classification a abouti au diagramme suivant, noté au tableau au fur et à mesure de l'avancement de la discussion :



Même si l'on n'aboutit pas à une classification aussi élaborée, il est important que les enfants prennent conscience du fait que la violence ne se limite pas à la seule violence physique et qu'il peut y avoir des situations violentes alors même qu'aucun coup n'est porté ou échangé.

2°) Une autre question surgit fréquemment : pourquoi est-on violent ? Les réponses que les élèves donnent sont très riches et témoignent d'un sens psychologique plus développé qu'on n'imagine. Voici en vrac quelques raisons données lors d'un débat sur ce sujet (entre parenthèses et en italiques est indiquée le concept abstrait correspondant aux réponses des enfants) :

- « parce qu'on est obligé » (*légitime défense*)
- « parce que quelqu'un t'embête, te provoque » (*conflit*)
- « parce qu'on est avec des gens violents » (*imitation, contagion*)
- « parce qu'on veut se venger » ; « des fois on se venge sur quelqu'un d'autre parce qu'on ne peut pas taper sur celui qui a fait du mal » (*violence de substitution*)
- « parce qu'on est énervé » (*défolement, décharge d'agressivité*)
- « parce qu'on est fou » (*aliénation mentale*).

Dans le cadre de ce questionnaire, certains enfants se demandent s'il y a des gens plus violents que d'autres par nature.

Dans une classe, on a posé la question : « Est-ce que les garçons sont plus violents que les filles ? ». Cela a permis de distinguer violence et méchanceté : le fait que les garçons frappent plus souvent les filles que l'inverse, a dit un enfant, ne signifie pas qu'ils sont plus méchants, car « des fois ils ne font pas exprès », « c'est parce qu'ils sont plus forts ». Un autre enfant a remarqué que si les filles tapent moins, elles peuvent être aussi violentes que les garçons en paroles. En revanche, la question de l'éducation différentielle des garçons et des filles (jeux guerriers pour les garçons, sports « virils » réservés aux hommes, etc.) n'a pas été mentionnée, sans doute parce que les enfants sont trop immergés en elle pour en prendre conscience. Mais il n'est pas interdit à l'enseignant de la poser, par exemple à partir d'une réflexion sur les jeux proposés aux enfants, ou encore des images de l'homme et de la femme dans les journaux, les affiches publicitaires, etc.

3°) Enfin, le questionnement peut porter sur la légitimité de la violence : est-elle légitime dans certains cas, et si oui, lesquels ? Y a-t-il des circonstances qui la rendent, sinon juste, du moins excusable ?

Dans une classe, on a posé la question : « *Habiter dans un quartier, est-ce que ça donne le droit d'être violent ?* ». La question a surgi du commentaire d'un enfant qui venait d'insulter un camarade. Devant la réprimande de la maîtresse, il a répondu : « Ben de toutes façons c'est normal, on est dans un quartier! »¹³ (sic). Or légitimer la violence par son environnement, c'est se poser en victime, en imputant la responsabilité de ses actes à un autrui collectif.

La discussion a produit un résultat inattendu : à la question les garçons ont répondu unanimement oui, tandis que les filles ont répondu tout aussi unanimement non !

- Les garçons ont immédiatement axé le débat sur la violence comme réponse à la violence : il est nécessaire de se défendre. Ils soutiennent cette thèse de manière parfois grossière, provocante : « Si on nous emmerde (sic) , alors on est violent ». La police est jugée inutile ; on fait justice soi-même, avec l'aide des parents, des cousins. Les aînés sont pris pour exemple : leur code de conduite est l'honneur, la défense du « clan » (un des élèves de la classe était tzigane).

- Les filles en revanche sont sensibles à la violence verbale : quand on se moque de quelqu'un, quand on l'insulte, c'est déjà une forme de violence. « Les paroles blessent aussi, elles touchent au cœur ». Les garçons, pour leur part, considèrent la violence verbale et les insultes comme un mode d'expression quasi normal : la violence ne commence que quand on passe à l'acte et qu'on en vient aux coups.

Quant au problème du déterminisme social, il est appréhendé uniquement sur le mode de l'exigence morale : « C'est pas parce que les autres sont violents que nous on doit être violents ». Mais plusieurs enfants, dans les textes écrits après le débat, mentionnent avec insistance l'image attachée à leur quartier dans le regard des autres : « Quand je pars dans un autre quartier, on me demande d'où je viens, et si je dis Neuhof, on me dit toujours que là-bas c'est violent et ça me blesse beaucoup ».

Cependant, un enfant pose la question : « Pourquoi notre quartier est violent et pas les autres ? », ce qui montre que les élèves sont accessibles à un questionnement explicatif et pas seulement normatif.

¹³ Cette situation et les citations qui suivent, ainsi que leurs analyses, sont tirées du mémoire professionnel de Kelly Muller, *Quand Sophie va à l'école (une expérience d'atelier de discussion philosophique à l'école primaire)*, IUFM d'Alsace, 2003, pages 26-30.

III.- Démarches possibles

A) Activités préparatoires au débat

1°) *Emergence des représentations spontanées par les mots et les images*

Voici, entre beaucoup d'autres, une démarche possible à partir du cycle 3 pour passer de l'impression globale de la violence à une réflexion analytique.¹⁴

- Individuellement, les élèves trouvent cinq mots qui leur viennent spontanément à l'esprit quand on leur donne le mot « violence ».

- Les élèves choisissent un seul mot dans leurs cinq propositions : le mot est mis au tableau.

- La liste au tableau est analysée pour regrouper les mots par « domaines » (on peut s'inspirer de la classification exposée plus haut).

- Les élèves sont regroupés par trois. Chaque groupe doit se mettre d'accord pour choisir trois mots les plus significatifs de « violence » dans la liste.

- Par groupes de trois, les élèves choisissent dans un choix de trente photos exposées sur une table, une photo qui symbolise leur discussion et le choix de leurs mots.

- Les photos retenues sont affichées ; les groupes expliquent au grand groupe les raisons de leur choix (un élève est rapporteur pour chaque groupe). L'enseignant peut noter au fur et à mesure au tableau les idées principales qui apparaissent.

Une démarche plus simple, applicable dès le cycle 2, consiste à proposer directement les photos (une demi-douzaine au maximum). On demande à chaque élève de choisir celle qui pour lui symbolise le mieux l'idée de violence. Puis on fait un tour de table afin que chacun puisse indiquer son choix et en exposer les raisons.

On peut aussi , au cycle 3, compliquer un peu l'exercice en demandant, à chacun, non plus de choisir une photo, mais de classer l'ensemble des photos par ordre de violence (de la plus violente, selon lui, à la moins violente) ; puis on confronte les classements de la même façon.

Les images devront être choisies de manière à évoquer chacune une forme spécifique de violence, comme par exemple :

- hommes en train de se bagarrer (violence individuelle contre les personnes)

- bombardier en train de larguer des bombes, ou de canon en train de tirer (violence guerrière collective et technologique)

- voiture brûlée ou maison détruite (violence contre les choses)

- boxeurs ou joueurs de rugby (jeu ou sport violent)

- personnes en train de se disputer (violence verbale)

- scène de chasse (violence contre les animaux)

On peut, à cette occasion, discuter sur l'ambiguïté de certaines images : l'image d'une maison en ruines peut résulter d'un bombardement ou d'un attentat, mais aussi d'un tremblement de terre, c'est-à-dire d'une violence « naturelle ». De même, les hommes qui se bagarrent le font-ils « pour de vrai » ou par jeu ?

¹⁴ Cette démarche est inspirée de celle exposée par Brigitte Lancien dans son article *Un vrai travail sur les compétences*, Cahiers pédagogiques n° 413-414, avril-mai 2003, p. 45-46.

2°) Réflexion sur la légitimité ou l'illégitimité de la violence (cycle 3, collègue, SEGPA)

On propose aux élèves les sept situations suivantes :

A.- Pierre a été attaqué en rentrant tard chez lui par deux inconnus armés. En se défendant avec son couteau, il tue l'un des deux agresseurs.

B.- Kamel a été racketté : un homme, en le menaçant d'un revolver, l'a obligé à lui remettre son blouson. Le lendemain, Kamel reconnaît son racketteur dans la rue. Il s'approche et lui donne un grand coup de bâton. L'homme est à l'hôpital, grièvement blessé.

C.- Une manifestation se déroule pour protester contre la politique du gouvernement. Pendant que le cortège défile, des inconnus brisent des vitrines et volent des étalages de magasins.

D.- Michel surprend chez lui un cambrioleur en train de fouiller son appartement. Après une courte bagarre, il parvient à l'immobiliser et à l'attacher. En attendant la police, il lui donne plusieurs coups de poings.

E.- Des paysans veulent lutter contre l'importation de semences OGM (expliquer ce mot) . Ils pensent que ces semences peuvent être dangereuses pour la santé, mais tout le monde n'est pas de leur avis. Au cours de la manifestation, certains détruisent les sacs de semences OGM qu'ils trouvent dans l'entrepôt.

F.- Dans un wagon de métro tard le soir, Gérard voit une voyageuse attaquée par un homme qui veut lui arracher son sac. Il se précipite au secours de la dame. Au cours de la bagarre, la tête de l'homme heurte violemment un montant métallique. Il meurt pendant son transport à l'hôpital.

G.- Dans le quartier, le buraliste est connu pour avoir plusieurs fois tenu des propos racistes et refusé de servir des personnes d'origine étrangère. Dans la nuit, des inconnus cassent sa vitrine et mettent le feu au magasin.

On peut éventuellement ajouter à cette liste l'histoire de Heinz (cf fiche « Qu'est-ce qui est juste ? ») en choisissant comme fin la décision de casser la vitrine du pharmacien et de voler le médicament, ce qui constitue l'exemple d'une violence en soi illégale, mais commise au nom du principe de la valeur sacrée de la vie humaine.

Il est préférable de soumettre ces sept(ou huit) courtes histoires sous forme écrite, afin qu'elles soient plus facilement accessibles à la comparaison pour les enfants. Mais chacune d'elles doit être lue oralement et expliquée, jusqu'à ce qu'on soit assuré de leur compréhension.

On demande ensuite à chaque élève, comme précédemment pour les images, de les classer de la violence la plus légitime, ou du moins excusable, à la violence la plus illégitime, inadmissible, moralement et légalement condamnable.

Si le classement de ces sept histoires paraît trop difficile pour les enfants, on peut leur demander de choisir celle où la violence leur semble la moins grave, la plus pardonnable, et celle où la violence leur semble la plus grave et la moins excusable.

On le voit, le point de vue n'est plus celui de *l'intensité* de la violence, mais de sa *légitimité* (ou *illégitimité*). Or il peut y avoir discussion, car les critères sont multiples :

- gravité objective du dommage causé (de la destruction d'objets matériels au meurtre).
- finalité objective de l'action violente (légitime défense, vengeance « à chaud », vengeance « à froid », vol pour le profit, vol pour sauver une vie, assistance à personne en danger, etc.)
- intention subjective de l'action (punir un commerçant raciste, défendre une position qu'on estime juste, violence volontaire ou involontaire, etc.)
- caractère légal ou illégal de l'action (la légitime défense est légalement admise)
- caractère proportionné ou disproportionné de la violence par rapport à la situation à laquelle elle est censée répondre.

Il est important, au cours de la discussion, que la distinction soit bien faite- au besoin rappelée par l'enseignant – entre le caractère légal ou illégal en soi d'une action violente et les circonstances atténuantes qui peuvent conduire à diminuer la peine infligée. Ainsi le meurtre n'est légal qu'en cas de légitime défense avérée, ou d'assistance à personne en danger. Dans tous les autres cas il est illégal, mais on ne sanctionnera pas de la même peine une violence commise sous l'empire de la passion ou de la colère et une violence préméditée, commise froidement.

Si la comparaison et la discussion sur l'ensemble des histoires simultanément semblent trop difficiles, on peut les prendre l'une après l'autre, ou deux à deux, et mener une courte discussion sur chacune d'elles, sur le caractère plus ou moins légitime, plus ou moins excusable de la violence qu'elle relate, en essayant à chaque fois de dégager et noter les raisons qui peuvent atténuer ou au contraire accroître la gravité d'un acte de violence.

B) Débat

Le débat peut porter sur la question générale « Qu'est-ce qu'être violent ? ». Mais on peut aussi le circonscrire à l'une des questions indiquées en II. Dans ce cas on pourra envisager, si l'intérêt des élèves le justifie, plusieurs séances portant chacune sur une question déterminée.

IV.- Prolongements éventuels

• Au cycle 2 :

Le philosophe Alain, dans son ouvrage *Propos sur le bonheur*, rapporte cette histoire :

Histoire de Bucéphale

Bucéphale était un très beau cheval, mais il mettait par terre tous les cavaliers qui tentaient de le monter. C'est pourquoi tout le monde disait qu'il était très méchant.

Lorsqu'on amena le cheval au roi Alexandre le Grand, il ne dit rien de tel. Il observa bien l'animal, et découvrit qu'il avait terriblement peur de son ombre ! Chaque fois qu'il sautait, l'ombre sautait aussi, et le cheval avait encore plus peur.

Alors Alexandre tourna le nez de Bucéphale vers le soleil, et en le maintenant dans cette direction, il put le rassurer et le fatiguer, jusqu'à pouvoir le monter.

Après avoir raconté cette histoire aux enfants, on peut leur demander s'il n'arrive pas souvent qu'on soit violent et méchant parce qu'on a peur, et on peut les inviter à chercher dans leur propre existence des exemples de telles situations.

● **Au cycle 3 et au collège :**

Les deux planches de l'album Titeuf, « Violence » et « Peace and bouffe »¹⁵ illustrent, sur un mode humoristique, trois réactions à la violence vécue par les enfants – ici, le racket :

- la réaction immédiate, spontanée des enfants : vengeance, violence largement fantasmée
- la réaction d'adultes non impliqués : discours général et abstrait, inadéquat à la situation
- la réaction seconde, réfléchie des enfants, qui permet d'éviter la violence tout en « punissant » l'agresseur.

On pourra, à partir de là, rechercher collectivement les solutions intelligentes, non-violentes, à des phénomènes comme le racket ou d'autres « violences ordinaires » de la vie urbaine.

Plus sérieusement, une information sur la non-violence et ceux qui l'ont défendue, au prix de leur vie, dans l'histoire récente (Gandhi, Martin Luther King) peut déboucher sur un débat portant sur les conditions de succès d'une action ou d'une protestation non-violente.

¹⁵ ZEP, Titeuf, *la loi du préau*, Glénat 2002, pages 11 et 24.

11

Qu'est-ce qu'être sage ?

1.- Intérêt du thème

Ce thème présente un intérêt particulier, presque unique entre tous. Le mot « sage », utilisé comme adjectif, possède en effet deux significations différentes, et presque opposées, selon qu'il est employé dans le langage courant, et notamment avec ou à propos des enfants, ou bien qu'il est utilisé dans un registre spirituel ou philosophique.

Dans le langage courant, le mot est employé dans des expressions comme : « Sois sage ! », « Si tu n'es pas sage, j'appelle ton père », etc. Etre sage signifie alors, pour un enfant, être obéissant, rester calme, tranquille. C'est d'ailleurs bien ainsi que les élèves définissent spontanément le mot quand on le propose à leur réflexion : « Etre sage c'est ne pas faire de bêtises, être gentil, écouter ses parents ». L'expression « sage comme une image » cristallise cette conception qui va dans le sens de la soumission aux règles et contraintes des adultes, dans la famille comme dans la société.

Or le mot « sage » possède, lorsqu'il est relié aux connotations véhiculées par le substantif « sagesse », une tout autre signification. La notion de sagesse est en effet associée à l'idée d'autonomie, à une volonté d'assumer son destin, de s'arracher au pouvoir des préjugés et des opinions. « C'est un sage » veut dire : c'est quelqu'un qui est au-dessus des préoccupations mesquines et quotidiennes, qui ne se laisse pas prendre au jeu des ambitions et des compétitions dérisoires pour l'argent et le prestige. Les grands personnages historiques qui sont ordinairement cités comme représentatifs d'une certaine « sagesse » – Socrate, Epicure, Confucius, Montaigne, Gandhi, etc. - illustrent bien cette conception, qui va, au contraire de la précédente, dans le sens d'un certain anticonformisme, d'une volonté de penser et décider personnellement de sa vie, de se détacher des idées reçues.

L'intérêt d'un débat sur ce thème est donc de faire évoluer peu à peu les élèves de la première signification vers la seconde, de leur faire découvrir qu'être sage ne se limite ni ne se réduit à être obéissant. Il est aussi de les ouvrir sur le monde des grandes traditions philosophiques et religieuses, qui définissent chacune une certaine forme de « sagesse ». La particularité de ce mot est en effet qu'il s'emploie à la fois au singulier et au pluriel : on peut parler de *la* sagesse en général comme d'une certaine attitude morale d'indépendance et de mesure ; mais on peut aussi parler d'*une* sagesse, en entendant par là une conception déterminée de l'homme et du monde : la sagesse de Socrate n'est pas celle de Confucius ou de Job.

Après tout, il ne faut pas oublier que la philosophie est étymologiquement l'amour ou la recherche de la sagesse. Il est donc légitime que, parmi tous les thèmes de débats à visée philosophique qui peuvent être proposés aux enfants, celui-là vienne en discussion.

2.- Questionnement

Lorsqu'on leur propose la question, l'expérience montre que les élèves prennent toujours le mot « sage » dans son sens courant et non pas philosophique ou spirituel. Il est donc nécessaire de partir de là et d'explorer les diverses significations que peut avoir, pour eux, « être sage ».

1°) La discussion permet généralement de dégager un certain nombre de caractéristiques. Être sage, c'est par exemple être calme, tranquille, faire silence. C'est aussi obéir à ses parents, et plus généralement aux adultes. C'est, dans un sens plus positif qui vient presque toujours après les précédents, rendre service, être gentil, prévenant, souriant, chercher à faire plaisir, etc.

On peut aider la réflexion en demandant aux élèves ce que signifie le contraire « d'être sage ». On obtient souvent des réponses comme : « faire les fous », « faire des bêtises », « désobéir », etc. Certains opposent « être sage » à « être méchant », ce qui revient à assimiler sagesse et moralité, ou sagesse et bonté.

2°) On peut ensuite tenter de dépasser cette identification pure et simple en posant la question : « Pourquoi est-on sage ? ». La crainte d'être puni est en général la première réponse donnée, qui peut être déclinée et illustrée à travers une multitude d'exemples. Mais après ce premier flot de réponses, d'autres peuvent surgir, comme par exemple : « On est sage parce qu'on a l'habitude d'être sage » (élève de CM1). Invité à préciser sa pensée, l'auteur de cette réponse a expliqué : « Au début, on est sage parce qu'on a peur d'être puni, mais ensuite on n'y pense plus, on trouve que c'est mieux de ne pas faire d'histoires ». Une autre enfant précise : « Moi, quand je reviens de l'école à quatre heures, mes parents ne sont pas là, je suis seule dans la maison. Je suis sage parce que j'aime bien être seule ».

On voit ici que la solitude, qui était appréhendée initialement comme un risque de non-sagesse (c'est généralement lorsque les parents sont obligés de laisser l'enfant seul qu'ils lui disent avant de partir : « Sois sage, ne fais pas de bêtises ») devient, dans cette réponse, tout le contraire : une condition, et presque une composante de la sagesse. Être sage, c'est se plaire dans la compagnie de soi-même, y trouver suffisamment de ressources pour ne pas éprouver le besoin de s'arracher à la solitude en se tournant vers les autres, fût-ce par le biais négatif de la « bêtise », du comportement déviant dont on sait qu'il attirera inmanquablement les foudres des adultes et/ou l'admiration des camarades...

En outre, l'évocation de la notion d'habitude en lien avec la sagesse est intéressante car elle tend à faire de celle-ci non plus un comportement ponctuel, circonstanciel (« en ce moment , je suis sage ») mais plutôt une attitude, un trait de caractère général non pas inné, mais acquis par une réflexion personnelle (« on trouve que c'est mieux »).

Bien entendu, ce type de réponses n'est certainement pas représentatif de la majorité des enfants, mais si on a la chance de le rencontrer dans la discussion, il peut permettre de faire évoluer ou du moins d'élargir la conception habituelle de la sagesse dans un sens moins conformiste et moins moralisateur.

Certaines expériences peuvent conduire des enfants à évoquer des circonstances qui se rapprochent du sens philosophique ou spirituel du mot « sage ». Ainsi, dans une classe qui avait accueilli des moines tibétains, un enfant a dit au cours du débat : « Les tibétains qui sont venus, ils sont sages dans leur religion ». Un autre a évoqué telle personne du quartier, dont tout le monde dit qu'elle est « sage ».

3°) Ces remarques peuvent conduire à poser nettement la question : un adulte, voire une personne âgée, peut-il être sage ? Les enfants perçoivent alors intuitivement que tout ce qu'ils ont dit précédemment pour définir le mot « sage » (ne pas faire de bêtises, obéir à ses parents) ne s'applique plus ; mais ils ont beaucoup plus de mal à préciser ce qu'est ou peut être « un homme sage ». Ce n'est pas une raison pour renoncer. Certains contes ou histoires peuvent ici aider à apporter des réponses à la question , comme par exemple les contes « La perle précieuse », « L'enfer et le paradis », « Tire la corde ! » dans les *PhiloFables* de Michel Picquemat et Philippe Lagautrière (Albin Michel 2003).

3.- Démarches possibles

1°) Débat

Contrairement à d'autres thèmes, il ne paraît pas souhaitable ici de préparer le débat par un travail préalable d'information et d'acquisition de connaissances. Ainsi qu'on l'a vu, le mot « sage » est suffisamment clair et courant dans l'univers enfantin, même si sa signification diffère de celle qui a cours dans un autre registre. Toute tentative pour commencer par celui-ci risquerait de brouiller les idées des enfants et de parasiter la réflexion du fait de ces « représentations préalables ».

Mieux vaut donc introduire la question et laisser aller la discussion qui, très probablement, se développera d'abord dans le sens familier du « Sois sage ! »

L'évolution vers l'acception philosophique et spirituelle de la notion de sagesse pourra être favorisée si l'on propose, en cours de discussion, des situations qui sortent du cadre habituel de l'obéissance aux parents et du calme à respecter. Ces situations exigent une réflexion, parce que la réponse ne rentre pas dans les schémas moraux traditionnels. Voici deux exemples de situations proposées au cours d'un débat, qui ont permis de relancer celui-ci et de l'orienter dans de nouvelles directions :

- *Un petit du CP me fait un bras d'honneur ou me dit un gros mot. Quelle est la conduite la plus sage ?*

- *Je rencontre sur le chemin de l'école trois ou quatre grands, l'air menaçant. Quelle est la conduite la plus sage ?*

Dans l'un et l'autre cas, la situation invite à considérer que la conduite la plus spontanée, celle qui est conforme à une certain « code d'honneur » qui caractérise la morale des enfants et des adolescents – ne pas se laisser humilier publiquement par des petits, faire preuve de bravoure devant le danger – n'est pas forcément la plus « sage », si l'on entend par là la plus appropriée à la situation, celle qui va au-delà des circonstances immédiates pour envisager les choses à plus long terme. Elle ouvre ainsi sur la question de savoir si la sagesse n'est pas, d'une certaine manière, liée à un dépassement de la morale sociale vers des préoccupations plus profondes, plus essentielles ; si elle n'implique pas un glissement du souci de soi, de l'image qu'on donne ou qu'on croit donner de soi (en l'occurrence, passer pour un lâche, un « dégonflé ») vers le souci pédagogique du tout, de l'ensemble social dont on fait partie (comment faire pour que ce petit ou ces grands comprennent la stupidité de leur comportement et y renoncent spontanément ? Dans cette optique la bagarre, qui suscite inmanquablement le désir de revanche, n'est certainement pas le meilleur moyen).

2°) Dilemme

On peut, dans le même esprit, proposer, lors d'une séance, une histoire un peu plus longue permettant de soulever et d'approfondir le problème du rapport entre sagesse et conformisme social. L'histoire de Yakouba a été proposée dans de nombreuses classes.

De partout à la ronde, on entend le tam-tam. Au coeur de l'Afrique, dans un petit village, on prépare un grand festin. C'est un jour de fête. On se maquille, on se pare. C'est un jour sacré. Le clan des adultes se rassemble et désigne les enfants en âge de devenir des guerriers. Pour Yakouba, c'est un grand jour. Il faut apporter la preuve de son courage, et seul, affronter le lion. Sous un soleil de plomb, marcher, franchir les ravins, contourner les collines, se sentir rocher, forcément, herbe, bien sûr, vent, certainement, eau, très peu.

Le jour comme la nuit, épier, scruter ; oublier la peur qui serre le ventre, qui transfigure les ombres, rend les plantes griffues et le vent rugissant. Attendre des heures et puis soudain... S'armer de courage et s'élaner pour combattre. Alors Yakouba croisa le regard du lion. Un regard si profond qu'on aurait pu lire dans ses yeux.

« Comme tu peux le voir, je suis blessé. J'ai combattu toute la nuit contre un rival féroce. Tu n'aurais donc aucun mal à venir à bout de mes forces. Soit tu me tues sans gloire et tu passes pour un homme aux yeux de tes frères, soit tu me laisses la vie sauve et à tes propres yeux, tu sors grandi, mais banni, tu le seras par tes pairs. Tu as la nuit pour réfléchir. »

Au petit matin, Yakouba ramassa sa lance, jeta un dernier regard sur le lion épuisé et prit le chemin du retour. Au village, les hommes, son père, tous l'attendaient. Un grand silence accueillit Yakouba.

Ses compagnons devinrent des guerriers respectés de tous. A Yakouba, on confia la garde du troupeau, un peu à l'écart du village. C'est à peu près à cette époque que le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions.

Thierry Dedieu, *Yakouba*, Seuil Jeunesse, 2001.

L'intérêt de cette histoire est qu'elle oppose une morale de l'honneur et du courage, qui a sa légitimité, à une morale plus profonde, qui conduit à un plus grand courage : Yakouba accepte de passer pour un lâche afin de ne pas se déshonorer à ses propres yeux en tuant un adversaire sans défense.

La discussion autour de cette histoire permet ainsi aux enfants de distinguer plusieurs formes de courage, et de prendre conscience que le « courage social » (aller contre la majorité, accepter de compromettre sa réputation, son statut, son image auprès des autres) est probablement plus grand encore que le courage physique. En outre, elle permet de rapprocher la sagesse d'une certaine forme d'intelligence Elle permet aussi de lier la sagesse à une juste appréciation des effets de ses actions, puisque après le retour de Yakouba « le bétail ne fut plus jamais attaqué par les lions ». Comme le dit un

enfant, « Yakouba est intelligent parce qu'il a su que s'il épargnait le lion, le lion serait solidaire envers lui ».

4°) Prolongements éventuels

- **Au cycle 2 :**

Deux ouvrages, entre autres, peuvent être lus avec les enfants sur le thème de la sagesse :

T.Dedieu, *Feng*, Seuil (sur la question de l'imitation qui n'est pas toujours la meilleure façon de réussir)

J.Darwiche, B.David, *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*, Albin Michel Jeunesse (un recueil de « 60 brèves histoires tout en sagesse, à la limite de l'absurde et de la raison », qui peuvent susciter bien des discussions).

- **Au cycle 3 et au collège :**

On pourra, à la suite de ces séances, soumettre aux enfants des exemples de sagesses traditionnelles, illustrant les conclusions auxquelles ils sont parvenus.

Les deux textes suivants peuvent servir de point de départ à un travail de compréhension et de réflexion.

Histoire de JOB

Un jour, Job était en train de manger . Un messenger arriva et dit : “Tes boeufs étaient en train de labourer et les ânesses broutaient l’herbe près d’eux. Un raid de pillards est venu, les a enlevés et a massacré les serviteurs. Seul j’en ai réchappé pour te l’annoncer”.

Il parlait encore quand un autre survint et dit : “ La foudre est tombée du ciel. Elle a brûlé tous tes moutons et tes serviteurs. Seul j’en ai réchappé pour te l’annoncer”.

Il parlait encore quand un autre survint et dit : “Des bandits se sont jetés sur ton troupeau de chameaux et les ont enlevés en tuant tous tes serviteurs. Seul j’en ai réchappé pour te l’annoncer”.

Il parlait encore quand un autre survint et dit : “ Tes fils et tes filles étaient en train de manger chez leur frère aîné. Un grand vent venu d’au-delà du désert s’est levé et a frappé les quatre coins de la maison. Elle s’est écroulée sur eux. Ils sont tous morts. Seul j’en ai réchappé pour te l’annoncer”.

Alors Job se leva . Il déchira son manteau et se rasa la tête. Puis il se jeta à terre et dit :

“Sorti nu du ventre de ma mère, nu j’y retournerai.

Le Seigneur a donné, le Seigneur a ôté

Que le nom du Seigneur soit béni”.

Plus tard , Job fut frappé de la lèpre sur tout le corps. Il se grattait partout et était couvert de pustules. Sa femme lui dit : “Vas-tu persister à ne rien dire ? Maudis Dieu, et meurs !”

Il lui dit : “Tu parles comme une folle. Nous acceptons le bonheur comme un don de Dieu. Et le malheur, pourquoi ne l’accepterions-nous pas aussi ?”

Extraits du Manuel d'Epictète

Ne dis jamais, sur quoi que ce soit : “J’ai perdu cela” ; mais : “Je l’ai rendu”. Ton fils est mort ? Tu l’as rendu. On t’a pris ta terre ? Voilà encore quelque chose que tu as rendu.

“Mais, dis-tu, celui qui me l’a prise est un méchant”. Que t’importe par qui celui qui te l’a donné a voulu te le reprendre ? Pendant qu’il te la laisse, utilise-la comme une chose qui ne t’appartient pas , comme les voyageurs utilisent les hôtels.

(...) Souviens-toi que tu dois te conduire dans la vie comme dans un festin . On te tend un plat ? Tu te sers modestement. On le retire ? Ne le retiens point. Il n’est pas encore venu ? Ne le réclame pas avec véhémence , mais attends qu’il vienne enfin de ton côté. Agis de même avec des enfants, avec une femme, avec les honneurs et les richesses , et tu seras digne d’être admis à la table des dieux.

12

Qu'est-ce qu'être raciste ?

1.- Intérêt du thème

La question du racisme est devenue quasi incontournable dans un contexte scolaire où la plupart des classes sont désormais multiculturelles. A cela s'ajoute que l'actualité et les media ne manquent pas de la mettre très souvent en avant, si bien que les enfants baignent dans un contexte où la notion de racisme, l'appellation de raciste sont fréquemment employées à tout propos et hors de propos. Il n'est donc pas inutile de consacrer du temps à clarifier ces termes et à préciser leur champ d'application.

Dans plusieurs classes, le débat sur le racisme est venu d'un incident ayant marqué l'esprit des élèves. Parfois il s'est agi d'une bagarre dans la cour de récréation, où un enfant est accusé par un autre d'injures « racistes » (« il m'a traité de sale arabe », etc.). Mais parfois aussi, ce sont les adultes qui sont en cause. Dans une classe, une des intervenantes a été taxée de « raciste » parce que, selon les enfants, elle n'interrogeait que certains élèves et s'acharnait injustement sur un élève en particulier, qui était tzigane. Dans une autre classe un élève, qui vient d'être sanctionné par le maître pour son comportement agité perturbant le travail des autres, lui dit : « Monsieur, vous me punissez parce que je suis noir ; vous êtes raciste ! ». Suite à cet incident, le maître en question a décidé de mettre le sujet « Qu'est-ce qu'être raciste ? » à l'ordre du jour de la prochaine séance de débat philosophique , et au début de la séance il a expliqué pourquoi : c'était sans doute la meilleure façon de réagir à une telle interpellation.

Spontanément, les enfants associent le racisme à une discrimination touchant soit la couleur de la peau, soit la religion, soit la nationalité. Ils n'ont aucune idée des doctrines qui ont érigé l'inégalité des races en théorie, avec les conséquences que l'on sait. Le débat peut donc être l'occasion de leur apporter ces informations historiques, et de dissiper ou prévenir des confusions dont l'actualité récente a montré à quelles graves dérives elles pouvaient conduire. Confusion, par exemple, entre judaïsme et sionisme, ou entre juifs et israéliens (la condamnation de la politique d'un état conduit à y associer tous les juifs, qui peuvent n'avoir rien de commun avec cet état). Confusion analogue entre arabes et musulmans (il y a des arabes chrétiens, athées, etc.) ou entre musulmans et islamistes (intégristes). On déborde ici le strict sujet du racisme, mais c'est précisément pour mieux le situer par rapport à ce qu'il n'est pas.

Le plus difficile est peut-être de dépasser un unanimité superficielle pour en venir à une prise de conscience des peurs et des pulsions que chacun porte en soi. Spontanément, personne ne se reconnaît raciste, les enfants pas plus que les autres. On connaît la phrase : « Je ne suis pas raciste, mais... » , où le « mais » introduit précisément des clichés et des préjugés qui relèvent, peu ou prou, du racisme. La difficulté d'un tel débat pour l'enseignant est que si l'on dépasse la bonne conscience et le conformisme moral de la condamnation formelle du racisme, on risque de voir surgir

des affirmations inacceptables, des généralisations abusives (« les arabes sont tous des voleurs », etc.). Faut-il les relever et les dénoncer ? L'expérience montre qu'en les renvoyant immédiatement au groupe, la critique s'effectue souvent spontanément, surtout lorsque les élèves sont d'origines ethniques diverses. Mais ce peut ne pas toujours être le cas. Que faire lorsque des élèves profèrent des assertions à caractère raciste ou discriminatoire approuvées par la majorité du groupe sans être contestées ? Les maîtres qui ont été confrontés à ce genre de situation disent qu'ils ont généralement procédé en deux temps :

1°) *Dans un premier temps*, il importe de ne pas laisser ce type d'affirmation sans réagir. Réagir veut dire deux choses :

a) d'une part, en tant qu'adulte responsable, affirmer son désaccord personnel, en expliquant clairement et simplement pourquoi (principe moral de l'égalité de tous les hommes, reconnaissance de leur liberté qui exclut qu'on les enferme a priori dans une nature, un déterminisme rigoureux)

b) d'autre part, en tant que citoyen, rappeler le caractère illégal de ces énoncés lorsqu'ils sont proférés en public. Le cas échéant, distribuer et commenter le texte des articles du code pénal :

Article 32 de la loi du 29.7.1881, modifié par la loi du 1.7.1972, complété par la loi du 13.7.1990 :

La diffamation commise soit par des discours, cris ou menaces proférés dans les lieux ou réunions publics, soit par des écrits (...), soit par tout moyen de communication audiovisuelle envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, sera punie d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende de 300 à 300.000 FF, ou de l'une de ces deux peines seulement.

Article 33 de la loi du 29.7.1881, modifié par les lois du 1.7.1972 et du 13.7.1990 :

L'injure commise envers les particuliers à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, lorsqu'elle n'a pas été précédée de provocation, sera punie d'un emprisonnement de 5 jours à deux mois et d'une amende de 150 à 80.000 FF , ou de l'une de ces deux peines seulement.

On peut informer les enfants que selon la législation en vigueur, l'école est considérée comme un « lieu public » (ce peut être l'occasion d'analyser la différence entre « lieu public » et « lieu privé »).

2°) *Dans un second temps*, plus tard, revenir sur ces questions de plusieurs manières :

- dans le registre *informatif*, en programmant des recherches et des apports sur la notion de race d'un point de vue scientifique. On trouvera dans la dernière partie de cette fiche quelques ouvrages de référence pour y aider.

- dans le registre *réflexif*, en proposant des débats sur cette question, et le cas échéant en les préparant par des enquêtes ou en invitant en classe des parents d'origine immigrée qui viennent parler de leur histoire, de leurs expériences, de leurs difficultés. Ceci afin de provoquer un décentrement, un arrachement au point de vue égocentrique et ethnocentrique qui est le plus souvent à la source des conceptions racistes et xénophobes.

A plus long terme, l'étude en classe de diverses cultures – notamment méditerranéennes et africaines – est naturellement le meilleur moyen de lutter contre les attitudes de repli et de méfiance.

2.- Questionnement

1°) Comme souvent, la première priorité est de définir la notion de racisme, afin d'éviter d'employer ce terme à tort et à travers. La plupart du temps, les débats démarrent par une accumulation d'exemples hétéroclites qui dénotent beaucoup de confusions. Voici, en vrac, quelques réponses d'élèves à la question « Qu'est-ce qu'être raciste ? » :

- Par exemple, je suis arabe et je déteste les Israéliens
- Par exemple, un français ne veut pas jouer avec moi, il est raciste (*dit par un enfant d'origine africaine*)
- Etre raciste, c'est par exemple quand l'Allemagne et la France ont fait la guerre. Hitler était raciste.
- Etre raciste c'est quand on n'aime pas une autre religion
- Etre raciste c'est quand quelqu'un a une autre nationalité, on dit des gros mots sur sa nationalité
- Le racisme, c'est quand des pays se font la guerre

On le voit, ces réponses témoignent d'une difficulté à distinguer les notions de nationalité, religion, culture, ethnique. A la limite, le racisme finit par englober toute sorte de violence, de la guerre au refus de jouer avec un étranger. Il est donc indispensable de commencer par se demander ce qui sépare l'attitude raciste de la simple violence individuelle ou collective. On aboutira alors progressivement à l'idée qu'on peut se combattre et se faire du mal sans pour autant mépriser son adversaire. On peut même le surestimer pour mieux faire ressortir sa propre bravoure. Au contraire, le racisme implique une dévalorisation de l'autre, un jugement de valeur qui le rabaisse, qui en fait un inférieur.

2°) Une question a surgi dans un débat, qui a entraîné de vives controverses. Une élève a déclaré : « Moi, j'aimerais dire qu'il y en a qui sont racistes envers une seule personne ». Une autre lui a répondu : « C'est pas du racisme, c'est qu'on ne l'aime pas, c'est de la haine ». La discussion, assez longue, a permis d'aboutir à la conclusion que la haine s'adresse à des individus singuliers, tandis que le racisme implique que l'on considère une personne uniquement du point de vue et en fonction de son groupe d'appartenance, sans la différencier des autres. « Pour un raciste, a dit un enfant, tous les noirs sont pareils ».

3°) Enfin, on peut se demander - après avoir clarifié la notion – pourquoi on est raciste. A cette question, les enfants ont de multiples réponses, par exemple :

- Il y en a qui sont racistes dès qu'ils sont nés, ils sont comme ça
- Peut-être qu'ils sont racistes parce qu'on leur a fait du mal
- Si tu n'aimes pas quelqu'un, tu commences avec de la haine et puis tu es raciste. Si par exemple j'aime pas Julien parce qu'il s'est moqué de moi, je vais pas aimer tous ceux qui lui ressemblent, par exemple de la même famille, puis ça va devenir de la même religion, puis de la même couleur de peau.

Cette dernière réponse est intéressante, car elle analyse le racisme comme un mouvement de généralisation, d'extension à partir d'un conflit particulier.

En général, les discussions sur « Pourquoi est-on raciste ? » finissent par déboucher sur trois grandes raisons :

- On est raciste par *égoïsme* (garder ce qu'on a, ne pas partager avec ceux qui viennent « voler le pain des français » - à quoi une élève répondait : « nous, le pain, on ne le vole pas, on l'achète »)

- On peut aussi être raciste par *peur* devant l'autre, l'inconnu, l'étranger, ou parce qu'on a été victime d'une violence qui conduit à une généralisation abusive

- On peut enfin être raciste par *mépris*, parce qu'on se considère comme supérieur, non pas individuellement, mais en tant qu'appartenant à une nation, une race, une culture vis-à-vis de laquelle les autres sont jugées inférieures.

Comme le dit fort bien une élève : « Quand on ne connaît pas quelqu'un, on ne peut pas savoir si on l'aime ou pas ». Or le racisme est aussi le refus de connaître l'autre a priori, avant toute rencontre véritable.

3.- Démarches possibles

Ainsi qu'on l'a vu, le débat peut être précédé ou suivi par un travail d'information sur la validité scientifique de la notion de race, sur les avatars historiques des idéologies racistes.

Les ouvrages suivants pourront aider à préparer ce travail :

- Denys Prache et Christophe Merlin, *Tous nés racistes*, Nathan 1994
- Patrick Tapernoux, *Les enseignants face aux racisme*, Anthropos 1997
- Tahar Ben Jelloun, *Le racisme expliqué à ma fille*, Le Seuil, 1998
- *La science face au racisme* (coll.), Editions Complexe, 2002

Des jeux et des activités sur le thème du racisme, des préjugés et des discriminations peuvent également permettre d'aborder sous d'autres angles ces questions, et le cas échéant, de relancer le débat.

On trouvera dans le kit pédagogique *Tous différents, tous égaux*, publié par le Conseil de l'Europe (Centre européen de la jeunesse, Direction de la jeunesse, 30 rue Pierre de Coubertin, 67000 Strasbourg) des jeux susceptibles d'être pratiqués en classe, notamment :

- Contes et légendes du monde (utilisation des contes pour explorer nos perceptions et nos préjugés sur les différentes cultures), page 95.

- Euro-rail « à la carte » (étude des préjugés par le biais d'une situation quotidienne : voyager ensemble dans un train. On pourra modifier la liste des passagers pour l'adapter au contexte de la classe), page 127.

- « Moi aussi ! » (Différences et points communs entre les individus), page 167.

On peut aussi, comme cela a été fait dans certaines classes, tenter un inventaire des clichés et des préjugés que chaque nation entretient sur ceux des autres nations. Dans une classe, il a été demandé aux élèves d'écrire chacun sur une feuille tout ce qui leur venait à l'esprit à propos des habitants de divers pays : Anglais, Allemands, Turcs, Sénégalais, etc. Puis la lecture de ces feuilles a permis progressivement, par la discussion et la vérification des assertions, de faire le tri entre ce qui était exact, ce qui était vague ou approximatif et ce qui était carrément faux. Cette classe correspondait avec une classe anglaise, à qui le maître avait demandé la même chose à propos des Français : la lecture, par les élèves français, de ce que leurs camarades anglais avaient écrit les a beaucoup étonnés et amusés – et réciproquement...

4.- Prolongements éventuels

- **Au cycle 2 :**

Les livres de littérature enfantine tournant autour des thèmes du racisme, de la xénophobie, de l'exclusion et de l'intolérance sont très nombreux. On pourra utiliser, entre autres :

- Hubert Nyssen, *L'étrange guerre des fourmis*, Acte Sud Junior, 1996
- J. Hoestland, *Peur bleue chez les souris grises*, id°.

- **Au cycle 3 et au collège :**

Matin brun, de Franck Pavloff (Editions Cheyne-Poésie), qui a connu un immense succès, est un récit simple et court qui peut être lu, discuté et médité par les élèves dès la fin du cycle 2.

Enfin, cet extrait d'un poème de Tahar Ben Jelloun peut être proposé en introduction ou en conclusion d'un débat :

Un enfant noir, à la peau noire, aux yeux noirs, aux cheveux crépus, est un enfant.

Un enfant blanc, à la peau rose, aux yeux bleus et verts, aux cheveux blonds et raides, est un enfant.

L'un est l'autre, le noir et le blanc, ont le même sourire quand une main caresse leur visage, quand on les regarde avec amour et leur parle avec tendresse. Ils verseront les mêmes larmes si on les contrarie, si on leur fait du mal...

On trouvera un choix de poèmes sur le même sujet dans l'ouvrage collectif *Cent poèmes contre le racisme* (La ligue des droits de l'homme), Editions Le Cherche Midi, Collection Amnesty International, 2002.

13

L'homme et ses droits

1.- Intérêt du thème

La question des droits de l'homme est aujourd'hui largement rebattue. Il est relativement facile (et banal) d'étudier avec les élèves la liste des « droits de l'homme », au travers des deux principales Déclarations qui les exposent (celle de 1789 et celle de 1948), et de préciser la signification concrète de chacun d'eux. En revanche, il est beaucoup plus malaisé de les justifier et de remonter jusqu'à la racine, jusqu'au fondement commun qui leur donne sens et urgence. C'est là une démarche proprement philosophique, et il n'est jamais trop tôt pour l'entreprendre.

Il s'agit donc en somme de se demander avec les élèves, non pas seulement quels sont les droits de l'homme, mais pourquoi l'homme a des droits, qu'est-ce qui fait qu'il doit être respecté en chaque individu.

Le problème du respect est très tôt posé par les enfants. Habituellement, il est exprimé de manière singulière, à propos d'une situation qui suscite une protestation spontanée : « Il m'a manqué de respect », « le maître ne me respecte pas », ou au contraire : « Tu dois respecter tes professeurs » (exigence légitime de tout enseignant). Mais que signifie, en l'occurrence, « respecter » ? Qu'est-ce que le respect ? La question revient au fond à s'interroger sur la notion de *dignité* : on respecte ce qui est « digne de respect », ce qui a en soi une dignité ; ce qu'on doit respecter, c'est la dignité de l'homme, et ce qu'on doit combattre, c'est tout ce qui viole, bafoue, outrage cette dignité.

Autant la notion de respect est généralement familière aux enfants (même si leur compréhension reste très intuitive et approximative) autant la notion de dignité est plus abstraite, donc moins spontanément saisissable. Pourtant, on la rencontre dans certaines expressions du langage courant : « C'est indigne ! », « Ce n'est pas digne de toi ! », « Il a mené une vie digne », etc. Il s'agit donc, ici, de saisir la spécificité des notions de respect et de dignité, en les distinguant de notions voisines et en développant leurs implications morales, juridiques et politiques. Seule cette réflexion permet de comprendre réellement pourquoi il y a des « droits de l'homme » et pourquoi il faut se battre partout où ils ne sont pas respectés.

2.- Questionnement

On peut, à partir de là, envisager plusieurs axes de réflexion et de recherche.

1°) Le premier consiste à cerner les notions de respect et de dignité à partir de leurs contraires. Il est en effet souvent plus facile de déterminer ce que n'est pas un concept que d'en donner une définition positive. Il s'agira donc de rechercher ou d'examiner des exemples d'actes et de situations où des hommes ne sont pas respectés, où leur condition qui leur est faite apparaît « indigne » - et de se demander pourquoi on les qualifie ainsi.

2°) Le second consiste à s'interroger sur la distinction et les rapports entre notions voisines. Ainsi par exemple : respecter quelqu'un et aimer quelqu'un, est-ce la même chose ? Peut-on respecter quelqu'un qu'on n'aime pas (exemples) ? Aimer quelqu'un qu'on ne respecte pas (exemples) ?

Idem pour respecter et craindre, respecter et admirer, etc. On peut ainsi parvenir à cerner progressivement la notion de respect.

3°) Un troisième axe peut porter plus spécifiquement sur la question de l'homme et de ses droits. Une fois appréhendées globalement les notions de dignité et de respect, on peut essayer d'en tirer toutes les conséquences : qu'est-ce qu'il faut pour que les hommes mènent une existence « digne », pour qu'ils soient « respectés » ? Quelles conditions matérielles, économiques, sociales, culturelles, éducatives, politiques doivent être réunies ? On cerne ainsi empiriquement et progressivement la notion des droits de l'homme, avant même de prendre connaissance des Déclarations où ils sont formalisés dans un vocabulaire plus juridique.

3.- Démarches possibles

A) DILEMME MORAL

La méthode du dilemme moral consiste à présenter une situation conflictuelle, où le devoir, l'exigence morale n'apparaît pas clairement parce que des impératifs contradictoires s'opposent. L'avantage de cette démarche est qu'elle permet de susciter une réflexion et un débat à partir d'une histoire concrète, où les enfants peuvent s'identifier au protagoniste pour se demander ce qu'ils feraient s'ils étaient « à sa place ».

Dans le cas du problème des droits de l'homme et du développement durable, la question de l'immigration, des populations déplacées et réfugiées en raison d'actes de répression et d'oppression, permet d'aborder le sujet d'une façon qui malheureusement ne cesse d'être actuelle.

L'histoire suivante peut servir de support :

Questions préliminaires :

- Avez-vous déjà entendu parler de l'immigration clandestine ?
- Qu'est-ce qu'un réfugié ? Pourquoi certains hommes sont-ils amenés à quitter leur pays ?

Histoire à dilemme :

Mourad vit au Kurdistan irakien, dans un petit village où il tient une épicerie, avec sa femme et ses trois enfants. Un jour, des policiers viennent chez lui et lui demandent de dénoncer ceux qui, dans son village, ne sont pas d'accord avec le gouvernement. S'il refuse, on lui dit qu'il ira en prison ; sa femme et ses enfants seront chassés de leur maison et privés de ressources.

Un de ses cousins lui propose de partir en Angleterre, avec sa famille, par une filière clandestine, pour rejoindre un parent qui habite déjà là-bas et qui pourra l'aider à trouver du travail.

Que doit faire Mourad ?

Questions de compréhension :

- Pourquoi les policiers viennent-ils chez Mourad ?
- Que signifie « dénoncer » ?
- Qu'est-ce qu'une « filière clandestine » ? (s'appuyer éventuellement sur des articles de presse).

Question initiale :

Mourad doit-il :

- accepter la proposition des policiers pour sauver sa famille ?
- accepter de partir en Europe ?
- ou y a-t-il d'autres solutions ?

(Justifiez votre choix)

Questions d'extension :

- Si Mourad était célibataire (s'il n'avait pas de femme ni d'enfant), ton choix serait-il différent ?
- Si les policiers lui garantissaient que personne ne saurait qu'il a dénoncé les opposants au gouvernement, devrait-il agir autrement ?
- Si, au lieu de le menacer de prison, les policiers lui promettaient, en échange de ses dénonciations, de lui construire une belle maison et d'envoyer ses enfants dans une très bonne école, que devrait-il faire ?
- Si son cousin, au lieu de lui proposer de fuir en Europe, lui suggérait de rejoindre un groupe de maquisards luttant contre le gouvernement, devrait-il accepter, au risque d'exposer sa famille à des représailles ?

B) SITUATIONS

Pour chacune des situations suivantes, dis s'il y a quelque chose qui te semble choquant, injuste, ou bien si tout te paraît normal. Justifie ta réponse.

1°) Mamadou vit au Sénégal, à Dakar. Son enfant étant malade, il le conduit au dispensaire, mais y a une longue file d'attente. Une infirmière lui propose de passer tout de suite auprès du médecin s'il lui verse une certaine somme d'argent.

2°) Ali vit au Bangladesh, un pays très pauvre. Il n'a pas de quoi se nourrir, ni sa femme et ses cinq enfants. Un homme lui propose une grosse somme, qui lui permettra d'acheter à manger pour un an, s'il accepte de donner l'un de ses reins.

3°) Il y a des pays où la plupart des enfants pauvres ne vont pas à l'école et travaillent en usine douze heures par jour.

4°) En Afrique noire, beaucoup de gens sont atteints par le SIDA. Il y a des médicaments qui permettent de soigner la maladie. Mais ils coûtent très cher, car les laboratoires pharmaceutiques qui les produisent veulent que cela leur rapporte de l'argent.

5°) Jusqu'ici, les paysans achetaient des semences quand ils commençaient à cultiver une nouvelle plante, puis ils utilisaient les graines de leur récolte les années suivantes. Des firmes ont mis au point des plantes modifiées génétiquement : elles produisent des graines stériles, si bien que les paysans sont obligés de leur racheter des semences chaque année.

6°) La lèpre est une maladie répandue en Afrique. On sait la guérir, mais l'argent destiné à la soigner a été très largement détourné par des fonctionnaires corrompus.

7°) A Madagascar il y a des enfants qui ne survivent qu'en trouvant leur nourriture dans des décharges d'ordures.

8°) Marcos vit dans un pays d'Amérique du sud. Récemment des policiers l'ont arrêté et l'ont torturé pour lui faire avouer un crime qu'il n'avait pas commis.

9°) Dans plusieurs pays du monde, le président est élu avec 99% des voix ; il n'y a qu'un seul parti autorisé, les journaux sont contrôlés et ne peuvent pas publier ce qu'ils veulent.

10°) Salima vit au Yemen. A l'âge de 13 ans, elle a été mariée sans son consentement à un voisin qui a 45 ans. Au bout de trois années, celui-ci l'a répudiée, et elle a perdu toute chance de se remarier.

11°) Kader a été arrêté par des policiers sans qu'il sache pourquoi. Depuis trois ans, il attend d'être jugé. On ne lui a toujours pas dit ce qu'on lui reproche. Il n'a jamais vu d'avocat.

12°) Bachir et Mourad sont allés ensemble à l'école primaire ; ils sont devenus copains. Ils étaient tous deux de bons élèves. A douze ans, Bachir a dû travailler, car ses parents étaient pauvres. Mourad, lui, avait la chance d'avoir un père commerçant, qui a pu financer ses études au collège, puis au lycée et à l'université. A présent, Mourad est ingénieur, il gagne bien sa vie, il roule en Mercedes et habite une belle maison. Bachir, lui, est ouvrier dans une usine de chaussures ; il a du mal à nourrir sa famille avec ce qu'il gagne.

13°) Dans cette usine, les femmes gagnent en moyenne 20% de moins que les hommes pour le même travail.

14°) Karim travaille dans une conserverie de poissons. Avec d'autres ouvriers, il a voulu créer un syndicat pour réclamer de meilleurs salaires. Son patron l'a convoqué dans son bureau et lui a dit : « Si tu crées un syndicat, je te licencie. Si tu restes tranquille, je te donne une augmentation ».

15°) Dans ce pays, on ne peut obtenir un bon logement si on n'est pas inscrit au parti qui est au gouvernement.

Voici quelques extraits de la Déclaration universelle des droits de l'homme, proclamée par l'Assemblée générale des Nations Unies le 10 décembre 1948. Pour chacune des situations précédentes, cherche les articles de la Déclaration qui ne sont pas respectés et indique-les par leur numéro.

Article premier.- Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits

Article 2.- Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.

Article 3.- Tout individu a droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne.

Article 4.- Nul ne sera tenu en esclavage.

Article 5.- Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.

Article 7.- Tous les hommes sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi.

Article 11.- Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées.

Article 12.- Nul ne sera l'objet d'immixtions arbitraires dans sa vie privée, sa famille, son domicile ou sa correspondance.

Article 16, 2^{ème} alinéa.- Le mariage ne peut être conclu qu'avec le libre et plein consentement des futurs époux.

Article 18.- Toute personne a droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion.

Article 19.- Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression.

Article 20.- Toute personne a droit à la liberté de réunion et d'association pacifique.

Article 21.- 1) Toute personne a le droit de participer à la direction des affaires publiques de son pays, soit directement, soit par l'intermédiaire de représentants librement choisis.

2) Toute personne a le droit d'accéder, dans des conditions d'égalité, aux fonctions publiques de son pays.

Article 22.- Toute personne a droit à la sécurité sociale.

Article 23.- 1) Toute personne a droit au travail, au libre choix de son travail, à des conditions équitables et satisfaisantes de travail et à la protection contre le chômage.

2) Tous ont droit, sans aucune discrimination, à un salaire égal pour un travail égal.

4) Toute personne a le droit de fonder, avec d'autres, des syndicats et de s'affilier à des syndicats pour la défense de ses intérêts.

Article 24.- Toute personne a droit au repos et aux loisirs et notamment à une limitation raisonnable de la durée du travail et à des congés payés périodiques.

Article 25.- Toute personne a droit à un niveau de vie suffisant pour assurer sa santé, son bien-être et ceux de sa famille, notamment pour l'alimentation, l'habillement, le logement, les soins médicaux ainsi que les services sociaux nécessaires.

Article 26.- Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire ; l'accès aux études doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.

C) ACTUALITE

Lis l'article suivant :

Face à la misère et à la malnutrition d'enfants, des Argentins dénoncent l'incurie des politiques

BUENOS AIRES (*de notre correspondante*)

La liste des enfants qui souffrent de dénutrition ne cesse de s'allonger en Argentine.(...) A Buenos Aires, les médecins de l'hôpital des enfants malades sont eux-mêmes confrontés à des patients de plus en plus nombreux qui présentent des pathologies liées à la pauvreté. « *La faim n'est pas nouvelle, mais la nouveauté c'est qu'on en parle et qu'on publie des photos* », note une jeune pédiatre.

(...) La grande majorité de la population de Tucuman comme des autres provinces du Nord vit depuis des années dans des conditions insalubres, dans des baraques au milieu des ordures et sans eau courante. Pour pallier l'absence de l'état, l'église et les ONG ont organisé des réseaux de solidarité. Rien qu'à Tucuman, les ONG donnent à manger à plus de 25.000 enfants. Elles sont désormais débordées.

Dans les années 1970, 8% de la population argentine était pauvre. Aujourd'hui, cette pauvreté touche 55% de la population.

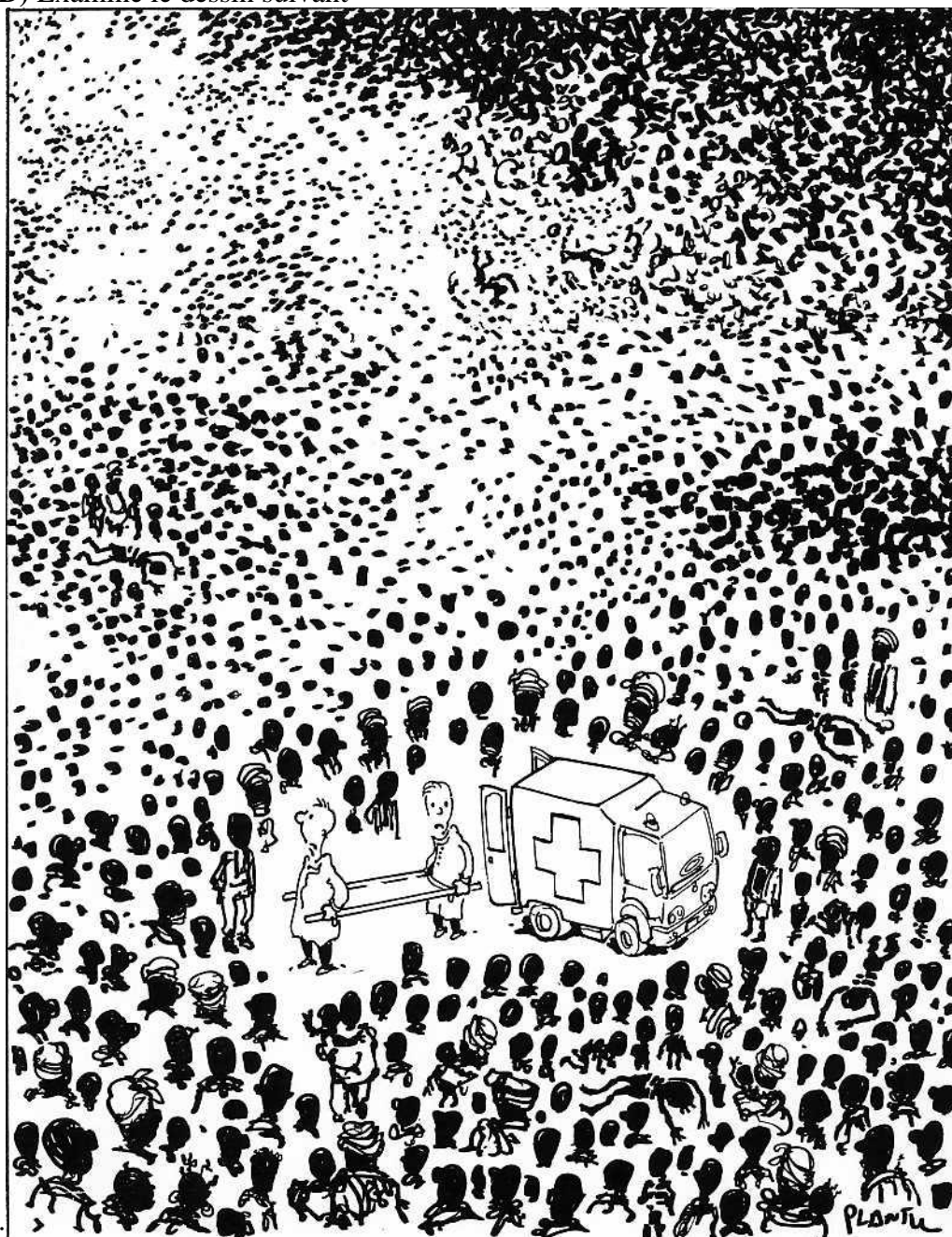
(...) « *Le drame social a été occulté toutes ces dernières années* », affirme Rodolfo Casen, journaliste du quotidien de Tucuman, *la Gaceta*. « *Depuis l'époque de la dictature, pendant laquelle la répression a été très dure dans les provinces de l'intérieur, les gens avaient peur de parler. Ils avaient peur de perdre leur travail.* »

(...) « *La faim est la conséquence de cette corruption perpétuelle* », affirme Climaco de la Pena, avocat d'un groupe d'ONG qui ont porté plainte contre le gouverneur de Tucuman, l'accusant de détournement de fonds destinés à l'aide humanitaire. Pour l'avocat, « *Tucuman est un coup de projecteur de ce qui se passe en Argentine : la corruption* ».

(*Le Monde*, vendredi 6 décembre 2002).

Questions :

- 1°) Cherche la signification des mots suivants :
 - dénutrition, malnutrition
 - pathologies
 - ONG
 - corruption, incurie
- 2°) A quoi est due la faim en Argentine, selon cet article ?
- 3°) Pourquoi a-t-on cherché à la cacher ?
- 4°) Quels droits proclamés par la Déclaration de 1948 ne sont pas respectés d'après ce texte (cite le numéro des articles) ?

D) Examine le dessin suivant

- 1°) Quelle impression produit-il sur toi ?
- 2°) Que veut-il exprimer ?
- 3°) Le dessin dénonce la négation de certains droits de l'homme : lesquels ?
- 4°) Qu'est-ce qui, dans le dessin, manifeste que la dignité de l'homme n'est pas respectée ?

E) DEBAT

1°) Préparation du débat

La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme énonce, dans son article premier : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits ».

Que signifie la « dignité » de l'homme ? Pour essayer de le comprendre, on peut se référer à cette réflexion d'un philosophe allemand, Emmanuel Kant :

« Tout a ou bien un prix, ou bien une dignité. On peut remplacer ce qui a un prix par son équivalent ; en revanche, ce qui n'a pas de prix, et donc pas d'équivalent, c'est ce qui possède une dignité »

E.Kant, *Métaphysique des mœurs*, Garnier-Flammarion, p.116.

1°) Donne des exemples de choses qui ont un prix, c'est-à-dire qu'on peut acheter ou vendre.

2°) Pour chacune de ces choses, donne un équivalent (une chose qui peut la remplacer si on ne la trouve pas).

3°) Donne des exemples de réalités qui n'ont pas de prix, mais une dignité – c'est-à-dire qu'on ne peut ni vendre, ni acheter, mais qui ont pourtant de la *valeur*.

4°) Que signifie alors l'idée de dignité ?

5°) Dans les histoires racontées en B), lesquelles montrent des situations où des hommes sont considérés comme ayant un prix et non une dignité ?

2°) Débat

Qu'est-ce qu'une vie « digne » ?

Bien entendu, étant donné la richesse du sujet, il n'est pas nécessaire d'effectuer toutes les activités proposées. L'essentiel est que la notion de « dignité humaine » soit progressivement approchée et précisée, aussi bien à partir de situations concrètes qu'à partir de texte juridiques (Déclaration Universelle) ou philosophiques (Kant). Mais cette clarification elle-même n'est pas une fin en soi ; elle n'est qu'une condition nécessaire pour que le débat réflexif sur les conditions d'une vie « digne » puisse réellement s'engager.

Au cours du débat, les enfants seront conduits à distinguer une vie « digne » d'une vie « heureuse », ou encore « réussie ». Ils seront probablement conduits à s'interroger sur la hiérarchie, la priorité à établir entre ces différentes notions : peut-on être vraiment heureux si l'on n'a pas le sentiment de mener une existence « digne » ? Une vie peut-elle être dite « réussie » sans la conscience de cette dignité ?

Au départ, la question de la dignité se pose d'abord pour les autres. Comme on l'a vu dans les exemples et situations proposés, c'est le constat de situations « indignes » (misère, oppression, exploitation, etc.) qui fait prendre conscience que la vie n'est réellement et authentiquement humaine qu'à certaines conditions. Mais peu à peu, les enfants seront amenés à s'interroger – c'est en tout cas souhaitable : est-ce seulement la misère et l'oppression extrêmes qui créent des conditions d'existence « indignes » et qui réduisent la dignité humaine au prix, c'est-à-dire à la simple valeur marchande ? N'y a-t-il pas également chez nous, dans nos sociétés riches, développées et démocratiques, des phénomènes, des aspects qui contredisent la dignité de l'homme ? Cette recherche peut conduire à envisager la vie dans nos sociétés à la lumière des principes énoncés par la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et à rechercher quelles violations ou manquements à ces droits on peut relever tout près de nous, dans notre propre société.

L'expérience montre que si elle est suffisamment et patiemment expliquée, élaborée, les enfants saisissent très bien le sens de cette distinction kantienne entre « dignité » et « prix », et qu'ils sont tout à fait capables de citer des situations où leur propre personne, ou celle de leurs proches, est considérée dans le respect de sa dignité, et des situations où elle n'est traitée que comme ayant un prix.

4.- Prolongements éventuels (cycle 3 et collège)

Au cas où le débat sur le sens de la dignité humaine irait jusqu'à s'interroger sur le fondement de cette dignité – qu'est-ce qui fait que l'homme a une valeur qu'aucune chose, aucun animal n'aura jamais – on pourrait proposer à la réflexion le texte célèbre de Pascal :

« L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature ; mais c'est un roseau pensant. (...) Une vapeur, une goutte d'eau suffit pour le tuer. Mais, quand l'univers l'écraserait, l'homme serait encore plus noble que ce qui le tue, puisqu'il sait qu'il meurt, et l'avantage que l'univers a sur lui, l'univers n'en sait rien.

Toute notre dignité consiste donc en la pensée.»

Pascal, *Pensées*, Pléiade, p. 1157.

On pourra se demander, avec les élèves, en quoi et pourquoi le fait de « penser » rend l'homme « noble », et d'abord ce que signifie exactement « penser » dans ce texte de Pascal. Est-ce simplement avoir des idées, être capable d'intelligence ? Ou bien plutôt *réfléchir* sur ce qu'on vit, en prendre conscience en en parlant, à soi-même et avec les autres ? Ainsi apparaîtra mieux le sens profond des « droits de l'homme » : ils n'ont pas de valeur en soi, mais seulement parce qu'ils énumèrent autant de conditions pour l'exercice de la « pensée » au sens pascalien. On ne peut pas véritablement penser, être conscient de ce que l'on vit si on est tenaillé par la faim, le besoin, la maladie, ou encore si l'on n'a pas reçu un minimum d'éducation.

Le texte suivant de Kant sur le respect peut également être proposé à la discussion, dans la mesure où les élèves, surtout au collège, ont souvent le mot « respect » à la bouche et demandent aux adultes de les « respecter », alors que ceux-ci ont eux-mêmes une exigence semblable vis-à-vis d'eux.

*Le respect s'applique toujours uniquement aux personnes, jamais aux choses. On peut désirer les choses, et même les aimer, si ce sont des animaux (par exemple des chevaux, des chiens, etc.). On peut aussi les craindre, comme la mer, un volcan, une bête féroce. Mais on ne peut jamais les **respecter**.*

(...) Un homme également, je peux l'aimer, le craindre, l'admirer jusqu'à l'étonnement ; mais cela ne veut pas dire que je le respecte. Sa gaieté, son courage, sa force, la position supérieure qu'il occupe dans la société, peuvent m'inspirer des sentiments de ce genre. Mais il manque toujours le respect.

(...) Respecter quelqu'un, c'est reconnaître son mérite.

Kant, *Critique de la raison pratique*, chap.3

Dans la mesure où l'on a fait auparavant un débat sur « Qu'est-ce qu'aimer ? », on pourra tenter de comparer aimer et respecter, désirer et respecter, craindre et respecter, admirer et respecter, etc.

14

L'homme et l'économie

1.- Intérêt du thème

Par rapport aux thèmes précédents (le racisme, l'homme et ses droits,), celui-ci présente davantage de difficultés pour l'organisation d'un débat, car il nécessite, pour donner lieu à un questionnement intéressant, davantage de connaissances. En outre l'économie apparaît, en tant que discipline, plus abstraite, plus technique que l'écologie : le flux des échanges, les relations commerciales et financières, ne se laissent pas visualiser aussi facilement qu'un phénomène de pollution, qu'une atteinte à l'environnement ou même qu'une violation des droits fondamentaux de l'homme.

C'est pourquoi il est indispensable de commencer par faire étudier aux élèves quelques données fondamentales, qui permettent de poser le problème de l'économie mondialisée actuelle dans toute son ampleur. On peut par exemple se référer à une récente communication de la Commission européenne établie en prévision des rendez-vous de Monterrey et de Johannesburg. On y lit ceci : « Près de la moitié de la population mondiale [2,8 milliards sur 6 milliards d'individus] gagne moins de deux dollars par jour. Les inégalités dans et entre les pays sont de plus en plus marquées. En 1960, les revenus du cinquième le plus riche de la population mondiale étaient trente fois supérieurs à ceux du cinquième le plus pauvre. Ils sont aujourd'hui 90 fois plus élevés. Le cinquième le plus riche représente 86% du total de la consommation privée. Environ un milliard d'hommes et de femmes sont au chômage, sont sous-employés ou vivent dans la pauvreté. 250 millions d'enfants travaillent dans le monde ».

Comme on le voit, ces chiffres tournent tous autour de la question de la répartition des richesses et des revenus, dont l'inégalité atteint aujourd'hui une ampleur jamais connue encore dans l'histoire de l'humanité. Au-delà des problèmes de la division internationale du travail, qui sont des problèmes techniques, elle touche directement à la notion de développement durable, car elle concerne la stabilité du monde, la capacité de l'ordre mondial à assurer un développement non seulement respectueux de l'environnement, mais aussi respectueux des hommes, minorant autant que possible les risques de conflits liés à des inégalités extrêmes génératrices de tensions.

Le moins qu'on puisse dire, c'est que jusqu'ici on n'en prend pas le chemin. Or cette question est directement liée à l'avenir des enfants dont nous avons, en tant qu'enseignants, la charge, car ils vivront dans un monde où les crises seront de moins en moins locales et où les enjeux économiques se répercuteront immédiatement dans la vie quotidienne, comme le montrent bien les difficultés et les débats relatifs à des thèmes comme l'immigration, le droit d'asile, le droit d'ingérence, etc.

2.- Questionnement

Par rapport à l'économie, trois questions au moins peuvent émerger et donner lieu à une réflexion collective.

1°) D'abord, *la question des inégalités dans le monde*. A partir des chiffres précédents, on peut tenter de préciser les dangers qu'elles font courir à l'humanité. Face à l'objection : « Il y a toujours eu des inégalités, des riches et des pauvres, ce n'est pas nouveau et c'est inévitable », on est contraint de préciser en quoi les inégalités qui se développent actuellement vont plus loin que celles des siècles précédents, en quoi elles représentent un phénomène nouveau. Ainsi par exemple : dans les siècles précédents, il y avait certes de fortes inégalités de développement économique d'un continent à l'autre, mais les hommes l'ignoraient ; tandis que la mondialisation aujourd'hui les rend patentes pour tous. Surtout, il est nécessaire de préciser ce qu'on entend par inégalité, et donc aussi par égalité : s'agit-il d'une égalité purement quantitative (revenu par habitant) ou bien faut-il lui donner une signification plus étendue, donc plus complexe (cf les tentatives de définition d'un « indice de développement humain » incluant des facteurs qui ne soient pas simplement économiques et financiers).

2°) Cette question débouche immédiatement sur une autre : celle de *la libre circulation (ou non) des hommes*. La notion de mondialisation est souvent associée à l'idée de la multiplication des échanges, financiers, économiques, mais aussi culturels. Il est aisé d'en faire chercher quelques exemples concrets par les enfants : prolifération des films américains sur les écrans des cinémas et des télévisions, vêtements fabriqués en Chine ou à Singapour, succès des musiques africaines, etc. Mais si les biens matériels et culturels circulent de plus en plus librement, il n'en va pas de même des hommes. Or la question des flux d'immigration – la nécessité de les admettre pour de multiples raisons, notamment démographiques (vieillesse de la population dans les pays européens), mais en même temps de les limiter ou de les contrôler – concerne directement les élèves, car il n'y a guère de classe aujourd'hui en France où les enfants ne soient d'origines géographiques ou ethniques diverses.

Le droit de se déplacer librement fait partie, on l'a vu, des droits fondamentaux de l'homme (cf 1^{er} thème). Le fait que par-delà les implantations locales tous les hommes habitent la même planète et sont des terriens avant d'être les citoyens de tel ou tel pays (2^{ème} thème) va aussi dans le sens d'une liberté de circulation dans le monde : sans elle, sans les migrations incessantes qui marquent l'histoire de l'humanité depuis ses origines, le monde ne serait pas ce qu'il est aujourd'hui¹⁶. Et pourtant, des raisons importantes, d'ordre économique et politique, conduisent tous les états, même les plus démocratiques, à limiter ce droit. Il y a donc là un dilemme, une contradiction éthique qu'il vaut la peine d'approfondir.

3°) Une autre question importante, et qui touche directement à l'économie, est celle du *droit de propriété*. Celui-ci se trouve remis en cause par les évolutions actuelles de l'économie, notamment sur deux points essentiels :

- d'abord celui des inventions intellectuelles. Le cas des médicaments permettant de soigner le SIDA, dont les laboratoires détenteurs des brevets ont refusé d'accorder la fabrication à bas coûts par les pays pauvres gravement atteints par cette pandémie (Afrique du Sud, Inde), avant d'assouplir leur position, soulève un vrai

¹⁶ On peut, pour illustrer ce fait, étudier avec les élèves le schéma des flux migratoires depuis le berceau de l'humanité en Afrique orientale, tel qu'il est aujourd'hui bien connu.

problème moral : jusqu'à quel point les intérêts économiques (tirer profit d'une avancée technologique, rentabiliser la recherche) doivent-ils primer sur les impératifs humanitaires ?

- ensuite celui de ce qu'on a appelé les « biens premiers » ou les « biens publics », c'est-à-dire les biens sans lesquels la vie ne serait pas possible : l'eau, l'air, l'énergie. On connaît les enjeux économiques et stratégiques tournant autour de la question de l'eau dans le monde, par exemple ; on sait aussi que les pays développés tendent à exporter de plus en plus leurs industries polluantes dans les pays du tiers-monde. D'où la question : peut-on soumettre aux règles du commerce ordinaire ces biens premiers ? N'y a-t-il pas des richesses qui ne sauraient être appropriées par quelques hommes et qui doivent demeurer le patrimoine commun des hommes ? On pourra rappeler quelques chiffres : 10 millions d'hommes (dont 5 millions d'enfants) meurent chaque année dans le monde du fait de l'impureté de l'eau.

3.- Démarches possibles

La réflexion sur toutes ces questions peut s'effectuer en deux temps :

A) Travail préalable de collecte d'informations et de données

C'est essentiellement par un travail sur la presse, venant en complément du travail effectué à partir des autres fiches sur ce même thème, que cette collecte pourra être faite.

Il s'agit, sur chacune des trois questions précédentes (inégalités dans le monde, libre circulation des hommes, propriété des brevets médicaux et des biens premiers, notamment de l'eau) de rechercher dans la presse ou sur internet un maximum de données exploitables, de les sélectionner et de les organiser en fonction des interrogations formulées.

Les sites suivants proposent de nombreux documents pédagogiques sur les thèmes de la solidarité internationale , l'éducation au développement, le commerce équitable, etc. :

- www.globenet.org/artisans-du-monde
- www.ccfid.asso.fr
- www.ritimo.org
- www.lacase.org

B) Débat

A partir de ces informations, le thème du débat pourrait être :

« Que signifie l'affirmation : tous les hommes sont égaux ? »

Il s'agit de rechercher ensemble les diverses dimensions, les divers aspects de l'égalité.

Dans un premier moment, les élèves peuvent être invités à essayer d'énumérer pêle-mêle tous les points à propos desquels on peut parler d'égalité ou d'inégalité entre les hommes. L'expérience montre qu'après un instant d'embarras, les idées ne tardent pas à se bousculer et les propositions affluent, surtout si le travail préalable d'information a été effectué.

Dans un second moment, il s'agit d'organiser ces points. A titre indicatif, on peut suggérer la classification suivante :

1°) *Egalité (ou inégalité) dans l'accès aux ressources naturelles*, aux « biens vitaux » : eau, air non pollué, énergie. Ce qui permet de poser ici le problème du droit de propriété de ces biens vitaux. Ainsi par exemple : un pays qui a dans son territoire un fleuve qui se prolonge dans un autre pays a-t-il le droit de construire un barrage qui irriguera ses propres cultures, mais amoindrira les ressources en eau du pays voisin ?

2°) *Egalité (ou inégalité) des droits fondamentaux* (cf fiche sur ce thème) : libertés d'opinion, d'expression, droits politiques, etc. Il conviendra ici de distinguer la liberté de circulation au plan intérieur, qui est en général assurée presque partout, et au plan international, qui fait l'objet de nombreuses restrictions (visas, quotas, etc.).

3°) *Egalité (ou inégalité) dans les droits sociaux* : accès à l'éducation, aux soins médicaux, etc. On peut intégrer dans ce domaine le problème sus-mentionné de la propriété intellectuelle des brevets : dans quelle mesure aboutit-elle à une inégalité dans les droits sociaux ?

4°) *Egalité (ou inégalité) dans la communication, l'expression culturelle*, la diffusion des productions artistiques. Tous les artistes du monde sont-ils égaux pour diffuser et faire connaître leurs productions ? On pourra se demander avec les enfants, par exemple, pourquoi les chanteurs qu'on entend à la radio ou à la télévision sont principalement anglo-américains, de même que les films, etc.

5°) *Egalité (ou inégalité) des conditions économiques* : revenus, modes de vie. Jusqu'à quel point est-elle souhaitable ? Que signifie « être pauvre » ? « être riche » ? A partir de quelles privations de biens premiers est-on « pauvre » ? A partir de quel degré d'aisance ou de confort est-on « riche » ? Une discussion sur ce sujet peut être d'autant plus intéressante qu'à l'intérieur même de la classe, les enfants n'appartiennent pas à des milieux socio-économiques identiques, et qu'une confrontation de ce qui paraît « normal » ou non sur ce plan peut conduire à prendre conscience de la relativité de ces notions.

Comme on le voit, ces cinq niveaux s'ordonnent d'une plus grande égalité à une plus grande inégalité admise ou du moins tolérée :

- Les inégalités du premier niveau apparaissent comme un scandale absolu, puisqu'elles mettent en cause la vie même des individus.

- Celles du second niveau font déjà l'objet d'une tolérance de fait (il y a bien des pays où les droits de l'homme ne sont pas respectés) , mais même en ce cas la condamnation est unanime, et l'idée du « droit d'ingérence » commence à s'imposer en ce domaine. Toutefois, l'exemple de la guerre d'Irak montre les déviations ou perversions auxquelles elle peut conduire lorsque ce droit n'est pas consacré et mis en œuvre par des instances internationales reconnues comme légitimes.

- Celles du troisième niveau sont unanimement déplorées, mais souvent considérées comme une fatalité dont on ne s'affranchira que par le développement économique.

- Celles du quatrième niveau sont déjà beaucoup plus controversées, certains estimant qu'elles rentrent dans le cadre d'une concurrence normale, d'une compétition pour l'audience qu'on ne saurait réglementer.

- Celles du cinquième niveau le sont encore bien davantage ; beaucoup soutiennent l'idée « qu'il y aura toujours des riches et des pauvres », que c'est là une situation normale, inévitable, et même bénéfique pour tous, car elle encourage l'initiative, la prise de responsabilités et de risques, la compétition économique et technique, donc finalement la croissance et les emplois pour tous. A l'inverse, une égalité totale de revenus et de richesses semble relever d'une utopie irréalisable et d'un « nivellement par le bas » décourageant les efforts et favorisant la paresse.

On n'ira sans doute pas très loin avec les enfants dans un tel débat. Mais il est néanmoins intéressant de l'amorcer et de confronter les positions et les idées qu'ils peuvent avoir sur un tel sujet.

IV .- Prolongements éventuels

Comme pour le thème précédent, c'est surtout au cycle 3 et au collège que des activités complémentaires pourront être menées, car elles supposent déjà une certaine maturité et un intérêt pour les problèmes du monde.

Un ouvrage comme *Le travail et l'argent*, dans la collection « Les goûters philo » (Milan), permet de replacer la question des inégalités sociales et économiques dans la perspective de l'échange et de la division du travail.

L'épisode de la rencontre du businessman, dans *Le Petit Prince*, peut également être l'occasion de confronter, de manière simple et frappante, une vision purement économique des choses avec d'autres approches.

Enfin, ces deux textes de Rousseau (adaptés pour les mettre à la portée des élèves) peuvent avoir un effet « provocateur » dans la mesure où ils remettent en cause deux idées bien établies dans l'opinion courante : le droit de propriété et la valeur sacrée du travail.

Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : « Ceci est à moi », et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société. Que de crimes, de guerres de meurtres et d'horreurs aurait évité celui qui, arrachant les pieux ou comblant les fossés, eût crié : « N'écoutez pas cet imposteur ! Vous êtes perdus si vous oubliez que les fruits sont à tous, et que la terre n'est à personne ! »

D'après Rousseau, *Discours sur l'origine de l'inégalité*, 2^{ème} partie

L'homme est naturellement paresseux. On dirait qu'il ne vit que pour dormir, végéter, rester immobile ; à peine peut-il se résoudre à se donner les mouvements nécessaires pour s'empêcher de mourir de faim. Rien ne maintient tant les sauvages dans l'amour de leur état que cette délicieuse indolence. Les passions qui rendent l'homme inquiet, prévoyant, actif, ne naissent que dans la société. Ne rien faire est la plus forte passion de l'homme après celle de se conserver.(...) Même parmi nous, c'est pour parvenir au repos que chacun travaille : c'est encore la paresse qui nous rend laborieux ».

Rousseau, *Essai sur l'origine des langues*, éd. Hatier, 1983, p. 69.

15

L'homme et la planète

1.- Intérêt du thème

Très souvent, et même presque toujours, le thème de l'environnement est abordé sous un angle exclusivement pragmatique et scientifique. On constate les phénomènes de pollution, on relève les problèmes qu'ils posent, les menaces qu'ils font peser et, par de multiples observations, on parvient aux concepts essentiels de l'écologie, comme ceux d'écosystème, d'environnement, de gestion des ressources, d'énergies renouvelables et non-renouvelables, etc.

L'initiation au développement durable se limite donc – mais c'est déjà beaucoup – à une prise de conscience des dangers de la croissance industrielle actuelle pour les milieux naturels, la diversité des espèces végétales, et bien entendu pour l'homme lui-même. Elle s'inscrit dans une perspective utilitariste « d'égoïsme bien compris » : nous devons préserver l'environnement, économiser l'énergie, parce que c'est notre intérêt, celui de chacun de nous à long terme, celui de nos enfants à qui nous avons le devoir d'assurer des conditions d'existence au moins égales à celles dont nous bénéficions nous-mêmes, celui de l'espèce humaine.

Une telle démarche s'abstient de poser les questions fondamentales, comme par exemple : pourquoi devons-nous préserver la diversité des espèces vivantes ? Quelles relations avons-nous avec la Terre, qui nous porte et dont nous sommes issus ? Qu'est-ce que le genre humain, a-t-il une réalité, source de devoirs et d'exigences morales, ou bien ne s'agit-il que d'une abstraction par rapport aux individus concrets, qui seuls existent ?

Ces questions portent sur le sens même de l'existence humaine, sur la signification philosophique qu'il faut donner à des notions comme la nature, le cosmos, la vie. La réponse qu'on leur apporte conditionne les positions qu'on est amené à prendre sur les problèmes environnementaux. Ainsi par exemple, on voit souvent mettre en cause aujourd'hui l'idée d'une croissance économique indéfinie, exponentielle ; l'argument avancé est que la limitation des ressources condamne à moyen terme ce type de croissance et oblige à un développement plus économe en énergie et en matières premières, surtout si l'on veut qu'il soit plus équitablement partagé par tous les habitants de la planète. Cette argumentation vaut pour les énergies actuelles, principalement fossiles. Mais rien ne dit qu'on ne trouvera pas, dans un avenir plus ou moins proche, des énergies disponibles en quantité illimitée, et non polluantes, comme l'hydrogène ; et dans ce cas l'argument tombe.

Pourtant, nous sentons bien que ce n'est pas seulement en raison des impossibilités techniques actuelles que l'idée de croissance indéfinie pose problème ; ce qui se joue à travers elle, c'est tout un modèle de vie, de consommation, toute une

conception des rapports humains, des raisons d'agir, des fins ultimes de l'existence. L'homme a-t-il pour seule vocation de se rendre « maître et possesseur de la nature », selon le mot de Descartes, pour en jouir, satisfaire ses besoins et ses pulsions ? Ou bien sa vocation est-elle de trouver avec la nature un équilibre qui respecte l'un et l'autre, d'y puiser des ressources qui ne soient pas seulement matérielles, mais psychiques et spirituelles ? « L'homme est né pour contempler le monde et vivre en accord avec lui », disaient les stoïciens. Cette sagesse a-t-elle encore un sens aujourd'hui, ou bien faut-il la considérer comme obsolète, dépassée ? On le voit, des indicateurs comme le PNB ne sont pas neutres philosophiquement et moralement ; le privilège qu'on leur accorde dans l'évaluation du développement d'un pays est déjà en soi significatif de certaines options fondamentales qu'il est important d'explicitier.

Dès l'école primaire, il est possible de rendre les enfants sensibles à ces options, même si c'est de manière encore très intuitive. L'éducation au développement durable n'est donc pas seulement une question de survie ou de responsabilité civique, mais aussi une réflexion sur notre rapport au monde, à la vie, à nos semblables, et finalement à nous-mêmes.

2.- Questionnement

Cette réflexion peut se déployer selon 3 axes principaux :

1°) Le premier privilégie la dimension spatiale de l'être au monde : la planète Terre se donne à nous comme un espace limité ; or l'expansion démographique de l'humanité, aussi bien que son développement technique, économique et culturel, tendent à mobiliser toujours davantage les ressources du milieu. Concrètement, cela signifie que les élèves se posent des questions comme celle-ci : peut-on vivre sur Terre à dix ou quinze milliards d'hommes comme on vit actuellement ? Quand on voit les problèmes que posent les habitudes de consommation (voitures, tourisme de masse, habitat, urbanisme, etc.) dans les pays développés, peut-on extrapoler ce mode de vie à l'ensemble des habitants de la planète ? Il ne s'agit pas seulement ici de se demander si c'est possible, mais aussi si cela est souhaitable ; et par conséquent, de faire appel à la créativité des enfants pour imaginer des solutions alternatives de transports, d'habitat, de consommation, etc.

2°) Le second tourne autour de la notion de progrès, c'est-à-dire de la dimension temporelle du monde. Les enfants, plus encore que les adultes, sont pris très tôt dans une représentation linéaire de l'histoire qui irait vers une amélioration constante des conditions de vie, des techniques, des possibilités ouvertes à l'homme. Aujourd'hui serait nécessairement mieux qu'hier, et moins bien que demain. L'école et les media, en valorisant les découvertes scientifiques et techniques, en les présentant notamment par le biais de métaphores militaires (« la conquête spatiale », « la victoire contre la tuberculose », etc.), confortent ces représentations. Il est donc essentiel de susciter une réflexion qui remette en cause l'idée qu'une innovation technologique serait forcément positive et qui questionne, même sommairement, l'idée de progrès.

3°) Le dernier axe porte sur le rapport au monde, à la Terre comme milieu « naturel » de l'homme. Ici encore, la représentation spontanée des élèves (et de beaucoup d'adultes) est de la voir comme un champ d'expansion pour les activités humaines : la montagne, c'est pour faire du ski ou de la randonnée ; la mer, c'est pour s'y baigner ou faire du bateau ; la campagne, c'est pour y faire des cultures ou y élever les animaux nécessaires à l'alimentation de l'homme, et ainsi de suite. Vis-à-vis de cette conception « instrumentale » de la Terre, il importe de faire pressentir aux élèves que

d'autres relations, d'autres appréhensions sont possibles ; ce qui peut se faire notamment par le biais de la poésie.

3.- Démarches possibles

Avant d'en arriver au débat proprement dit, il est utile de le préparer par un travail d'émergence des représentations concernant les principales notions ici en jeu - ici, particulièrement, l'idée de nature symbolisée par la Terre, la planète qui constitue le milieu où les hommes vivent. Ce travail pourra ensuite déboucher sur une première approche des problèmes philosophiques liés à la notion de développement durable, en particulier à partir de dilemmes, de jeux de rôles présentant des situations où des valeurs contradictoires s'affrontent et rendent difficile la prise de décision.

1°) Emergence des représentations

a) « *Portrait chinois* » de la Terre : Il s'agit d'appréhender la diversité des significations que recouvre la référence à la Terre comme planète, milieu « naturel » de l'homme, en proposant aux enfants de suggérer des métaphores susceptibles de l'exprimer. L'activité peut s'effectuer à partir du tableau suivant, qu'on demande aux enfants de remplir individuellement :

<i>Si la Terre était...</i>	<i>Ce serait :</i>
- Une plante	
- Un animal	
- Un membre de la famille (père, mère, etc.)	
- Un endroit	
- Quelque chose qui se mange	
- Un bruit ou une musique	
- Une couleur	

Une fois le tableau rempli, on confronte les choix successivement pour chaque ligne, en demandant à chacun de justifier sa proposition. Si par exemple un enfant propose le chêne pour symboliser la Terre comme plante, il s'agit de lui faire exprimer ce qui motive à ses yeux le choix de cette image : la solidité, la grandeur, la majesté, etc. S'il propose l'éléphant comme animal, ce peut être en raison de son énormité (par rapport aux autres animaux), mais aussi de sa réputation de douceur, de lenteur, etc.

b) *Poème* : La poésie est aussi une manière de faire appréhender différemment, de s'arracher à la banalité de la perception quotidienne, d'envisager la Terre autrement que comme un horizon indifférent, ou comme une source de calamités venant perturber la vie des hommes (on ne parle guère de l'environnement que lorsqu'il est la source de catastrophes naturelles : inondations, séismes, tempêtes, etc., ou la victime de pollutions d'origine humaine : marées noires, air vicié, effet de serre), les deux tendant du reste de plus en plus à se confondre).

Cet extrait d'un poème de Prévert nous invite à voir la Terre autrement :

**(...)Il faut aussi être très poli avec la terre
 Il faut les remercier le matin en se réveillant
 Il faut les remercier pour la chaleur
 Pour les arbres
 Pour les fruits
 Pour tout ce qui est bon à manger
 Pour tout ce qui est beau à regarder
 A toucher
 Il faut les remercier
 Il ne faut pas les embêter...
 Les critiquer
 Ils savent ce qu'ils ont à faire
 Le soleil et la terre
 Alors il faut les laisser faire
 Ou bien ils sont capables de se fâcher**

Jacques Prévert, *Histoires, et autres histoires*
 Gallimard, 1963.

On pourra s'attacher, avec les enfants, à expliciter les raisons pour lesquelles, selon le poète, « il faut être très poli avec la terre », et ce que signifie l'affirmation « Ils savent ce qu'ils ont à faire / le soleil et la terre ».

Une chanson comme celle d'Alain Souchon, *Pardon*, tend, elle aussi, à appréhender la Terre comme une personne, un être à qui il faut demander « pardon » :

(...) On embête les bêtes avec des poudres
 Avec le DDT et le sulfate de soude
 Pardon
 En regardant le temps passer dans la rivière
 On voit des métaux lourds et du sulfate de fer
 Pardon, pardon
 On gêne l'oxygène matière première
 On a troué l'éther et on perd de l'air
 Pardon, pardon
 Pour la côte d'Azur excusez-nous
 Pour la côte d'Azur
 Pardon, pardon
 Précieux muguet beau citron jaune
 Pardon la flore pardon la faune
 Le jour se rêve sur les légumes
 Les enfants sur le bitume
 Terre jolie terre notre mère volante
 Avec nous dans le ciel et les étoiles filantes
 Pardon pardon

Alain Souchon, *Pardon*
 Editions Alain Souchon, 1999

On trouvera plus loin un poème de Claude Roy qui lui aussi prête à la Terre des sentiments, en opposant le présent et le passé. Chacun de ces poèmes peut être le point de départ d'une discussion libre où les enfants peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord avec la conception du poète, ou l'enrichir de leur propre sensibilité. On pourrait même tenter de faire écrire aux enfants des poèmes librement inspirés de l'un ou l'autre de ces textes.

2°) Dilemme moral

Cette technique est maintenant éprouvée¹⁷, et un premier exemple de dilemme a été présenté dans la fiche « L'homme et ses droits ». Pour les questions d'environnement, l'histoire suivante peut être proposée :

Questions préliminaires :

- Qu'évoque pour vous le mot « pollution » ?
- Avez-vous déjà entendu parler, autour de vous ou à la télévision, de cas d'atteinte à l'environnement ? Quelles en sont les principales causes ?

Histoire à dilemme :

Dans une petite ville d'Auvergne se trouve une usine de fabrication de pâte à papier. Pour produire celle-ci, plusieurs substances chimiques sont utilisées, dont les résidus sont déversés dans une petite rivière qui coule le long de l'usine. Ces déversements entraînent à la longue une pollution de l'eau et la mort de nombreux poissons qui flottent, ventre à l'air, au fil du courant.

La seule solution pour éviter cette pollution serait d'installer des équipements coûteux de filtration et d'épuration des eaux usées. Le maire de la ville va voir le directeur de l'usine. Ce dernier lui répond : « Je n'ai pas l'argent nécessaire pour acheter les machines. Si vous m'obligez à les acheter, je serai contraint de fermer l'usine et de mettre les 43 ouvriers au chômage ». Ces ouvriers ont presque tous des familles avec plusieurs enfants.

Que doit faire le maire ?

Questions de compréhension :

- Pourquoi les poissons meurent-ils ?
- Qu'est-ce que des « équipements de filtration et d'épuration » ?

Question initiale :

Le maire doit-il ou non prendre un arrêté de fermeture de l'usine si le directeur refuse d'acheter les équipements qui purifieraient l'eau de la rivière ?

Questions d'extension :

- Si l'usine n'employait que 8 ouvriers, la décision serait-elle la même ?
- Si la rivière servait à l'alimentation en eau des habitants de la ville et que la pollution, outre la mort des poissons, obligeait les habitants à ne plus la consommer, la décision du maire devrait-elle être la même ou bien différente ?

Ce cas peut également être exploité sous forme de jeu de rôles : on peut répartir entre les élèves différents rôles – celui du maire, du directeur de l'usine, d'un représentant syndical des ouvriers, du président de l'association des pêcheurs, de divers habitants de la ville – et organiser un débat entre eux. Les élèves qui ne joueraient pas de personnage assument la fonction d'observateurs ; ils relèvent et apprécient les arguments employés.

¹⁷ Cf notamment le numéro spécial de la revue belge *Entre-Vues*, juin 1990 (disponible en écrivant à Entre-vues c/o CAL Brabant wallon, rue Provinciale 11, B-1301 WAVRE (Belgique).

3°) **Débat à orientation philosophique**

A partir de ces activités préparatoires et dans leur prolongement, on peut proposer aux élèves une discussion sur le sujet suivant :

« A qui appartient la Terre ? »

En elle-même, la formulation de cette question appelle quelques éclaircissements préliminaires. Il faut que les élèves fassent clairement la distinction entre la terre (avec une minuscule) au sens de « terrain », portion du sol qu'on achète en vue de le cultiver ou d'y construire ; et la Terre (avec une majuscule), comme planète tournant autour du soleil et où vivent les hommes, les animaux, les plantes.

A partir de cette distinction, les élèves devraient être conduits à se demander si l'on peut appliquer à la seconde les catégories qui valent pour la première. Peut-on dire que les hommes, considérés collectivement, sont propriétaires de la Terre, qu'ils l'utilisent, l'exploitent, la cultivent, l'habitent comme tel ou tel homme utilise, exploite, cultive ou habite un terrain particulier ?

Les extraits de poèmes étudiés précédemment, de même que le portrait chinois, peuvent fournir des éléments susceptibles d'aider à saisir la différence et à comprendre que les notions qui valent pour une portion délimitée de territoire ne sont pas forcément transposables à la Terre comme totalité, entité planétaire globale. Le texte du chef indien Seattle, reproduit ci-dessous, exprime aussi cette idée que la relation de l'homme à la Terre ne saurait se réduire à un rapport marchand, technique ou utilitaire.

Au fil de la discussion, chaque enfant peut tenter d'appréhender, dans et par l'échange avec les autres, les multiples dimensions de la Terre pour l'homme : elle nous relie au passé (notre Terre est celle de nos ancêtres) ; à l'avenir (elle est aussi celle où vivront nos enfants, et les enfants de nos enfants) ; à tous les hommes (le soleil brille pour tout le monde, et les problèmes actuels d'environnement montrent que toute action sur un point du globe a nécessairement des répercussions partout ailleurs) ; aux autres vivants (car « la bête, l'arbre, l'homme, tous respirent de la même manière »). Elle est aussi la Terre nourricière (« mère volante », dit Alain Souchon), une « mère qui ne meurt jamais » (proverbe maori).

4.- Prolongements éventuels (cycle 3 et collègue)

Le texte du chef indien Seattle, adressé en réponse au président Cleveland des Etats-Unis d'Amérique qui lui demandait d'accepter de vendre des terres (1894), peut susciter bien des commentaires et prolonger la réflexion :

Comment peut-on vendre ou acheter le ciel ? Comment peut-on vendre ou acheter la chaleur de la terre ? Cela nous semble étrange. Si la fraîcheur de l'air et le murmure de l'eau ne nous appartient pas, comment peut-on les vendre ?

(...) Les fleurs qui sentent si bon sont nos sœurs, les cerfs, les chevaux, les grands aigles sont nos frères ; les crêtes rocailleuses, l'humidité des Prairies, la chaleur du corps des poneys et l'homme appartiennent à la même famille. Ainsi, quand le grand chef blanc de Washington me fait dire qu'il veut acheter notre terre, il nous demande beaucoup.

Les rivières sont nos sœurs, elles étanchent notre soif ; ces rivières portent nos canoës et nourrissent nos enfants. Si nous vous vendons notre terre, vous devez vous rappeler tout cela et apprendre à vos enfants que les rivières sont nos sœurs et les vôtres et que, par conséquent, vous devez les

traiter avec le même amour que celui donné à vos frères. Nous savons bien que l'homme blanc ne comprend pas notre façon de voir. Un coin de terre, pour lui, en vaut un autre puisqu'il est un étranger qui arrive dans la nuit et tire de la terre ce dont il a besoin. La terre n'est pas sa sœur, mais son ennemie ; après tout cela, il s'en va. Il laisse la tombe de son père derrière lui et cela lui est égal ! En quelque sorte, il prive ses enfants de la terre et cela lui est égal. La tombe de son père et les droits de ses enfants sont oubliés. Il traite sa mère, la terre, et son père, le ciel, comme des choses qu'on peut acheter, piller et vendre comme des moutons ou des perles colorées. Son appétit va dévorer la terre et ne laisser qu'un désert...

L'air est précieux pour le Peau-Rouge car toutes les choses respirent de la même manière. La bête, l'arbre, l'homme, tous respirent de la même manière. L'homme blanc ne semble pas faire attention à l'air qu'il respire. Comme un mourant, il ne reconnaît plus les odeurs.

(...) Apprenez à vos enfants ce que nous avons appris aux nôtres : que la terre est notre mère et que tout ce qui arrive à la terre arrive aux enfants de la terre. Si les hommes crachent sur la terre, c'est sur eux-mêmes qu'ils crachent. Ceci nous le savons : la terre n'appartient pas à l'homme, c'est l'homme qui appartient à la terre. Ceci nous le savons : toutes les choses sont reliées entre elles comme le sang est le lien entre les membres d'une même famille. Toutes les choses sont reliées entre elles...

Ce poème de Claude Roy exprime, par d'autres voies, la même conception :

Les temps légers

**Cette année-là
Le ciel devenait bleu pour un rien
Le soleil jamais ne demandait l'heure
et nous avions tous les jours rendez-vous à quatre heures
avec une mésange noire extrêmement légère**

**Dire merci au rire était coutumier
La brise appelait la clématite par son nom
Personne ne se pressait et le ruisseau lui-même
ne courait pas plus vite que la libellule**

**Cette année-là
la terre te voulait du bien**

C'est vieux tout ça

Claude Roy, *A la lisière du temps*,
NRF *Poésie*/ Gallimard

Au terme de ce parcours, les enfants seront peut-être capables de saisir la signification de cette phrase souvent citée : « Nous ne sommes pas propriétaires de cette Terre, nous l'empruntons à nos enfants ! »

...ou encore d'apprécier ce dessin de Plantu :

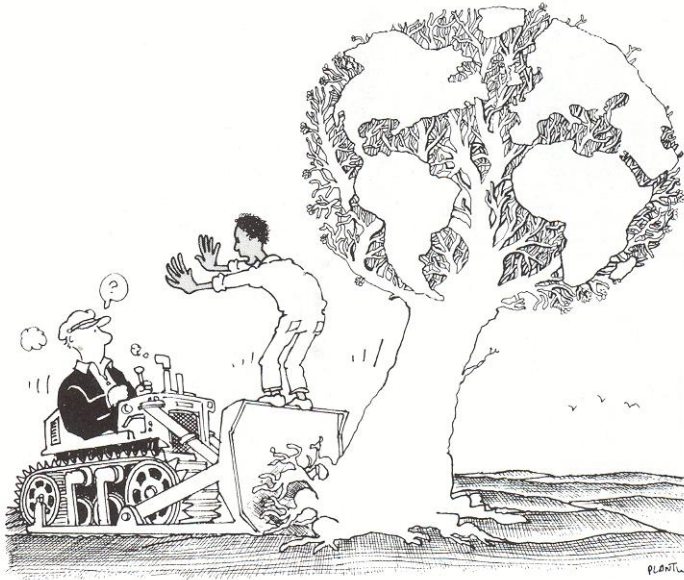


Table des matières

	Page
Introduction.....	2
Fiche 1 : Qu'est-ce qu'un ami ?.....	7
Fiche 2 : Qu'est-ce qu'une grande personne ?.....	11
Fiche 3 : Qu'est-ce qu'aimer ?.....	17
Fiche 4 : Est-ce que tout le monde est pareil ?.....	21
Fiche 5 : Pourquoi parle-t-on ?	25
Fiche 6 : Comment est-ce que je sais que je ne suis pas en train de rêver ?.....	31
Fiche 7 : Qu'est-ce qu'être normal ?.....	36
Fiche 8 : Qu'est-ce qui est juste ?.....	42
Fiche 9 : Qu'est-ce qu'être libre ?.....	50
Fiche 10 : Qu'est-ce qu'être violent ?.....	58
Fiche 11 : Qu'est-ce qu'être sage ?	66
Fiche 12 : Qu'est-ce qu'être raciste ?.....	72
Fiche 13 : L'homme et ses droits.....	77
Fiche 14 : L'homme et l'économie	86
Fiche 15 : L'homme et la planète.....	91