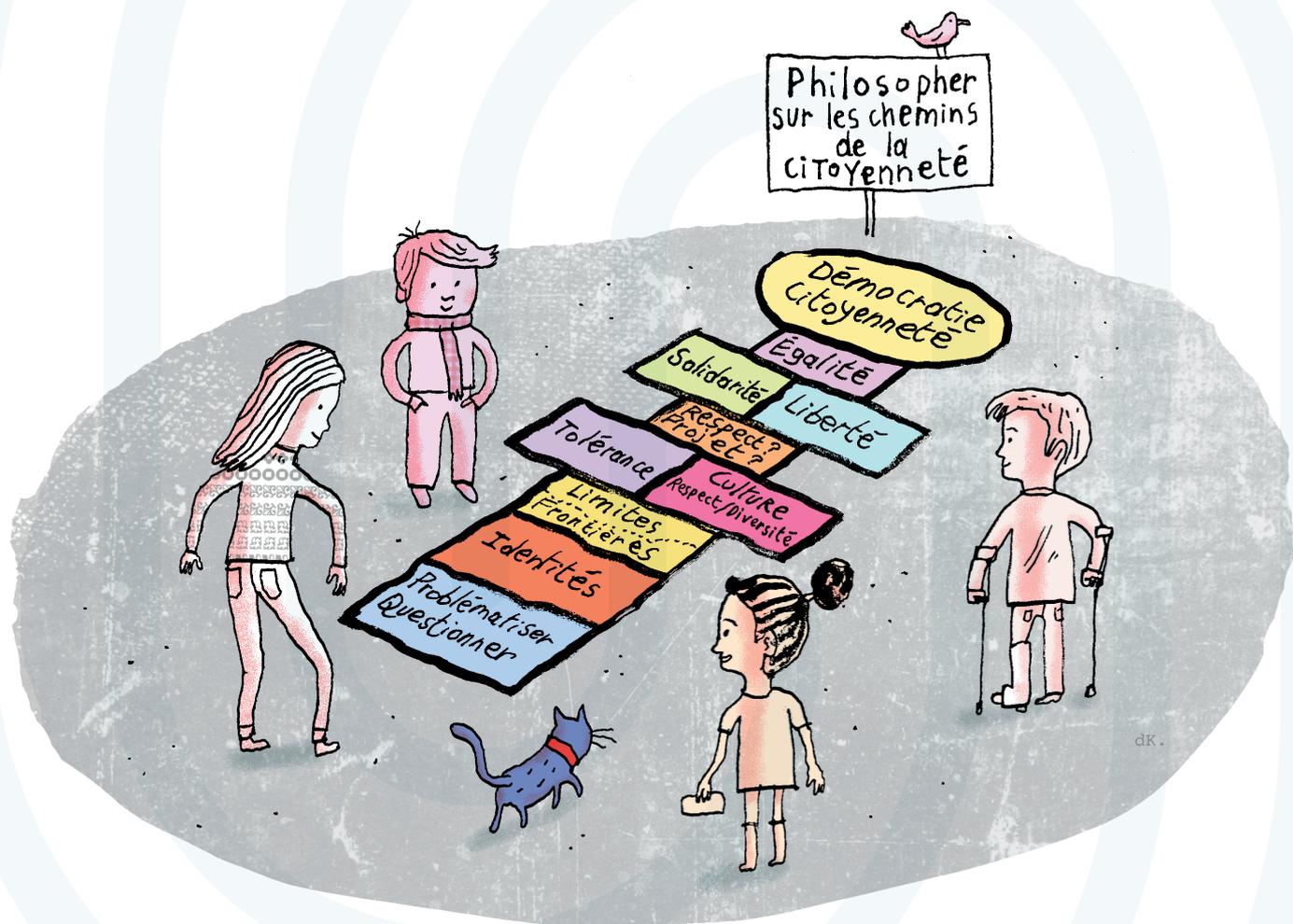


Sous la direction d'Elsa Simon
Sonia Huwart - Martine Nolis - Éliša Obradovic



Construire une pensée critique et autonome



Graphisme Marie Ringard Illustrations Philippe de Kemmeter

Éditeur Responsable
David Martínez

Spilia
Ateliers



Cofinancé par le
programme Erasmus+
de l'Union européenne

Table des matières

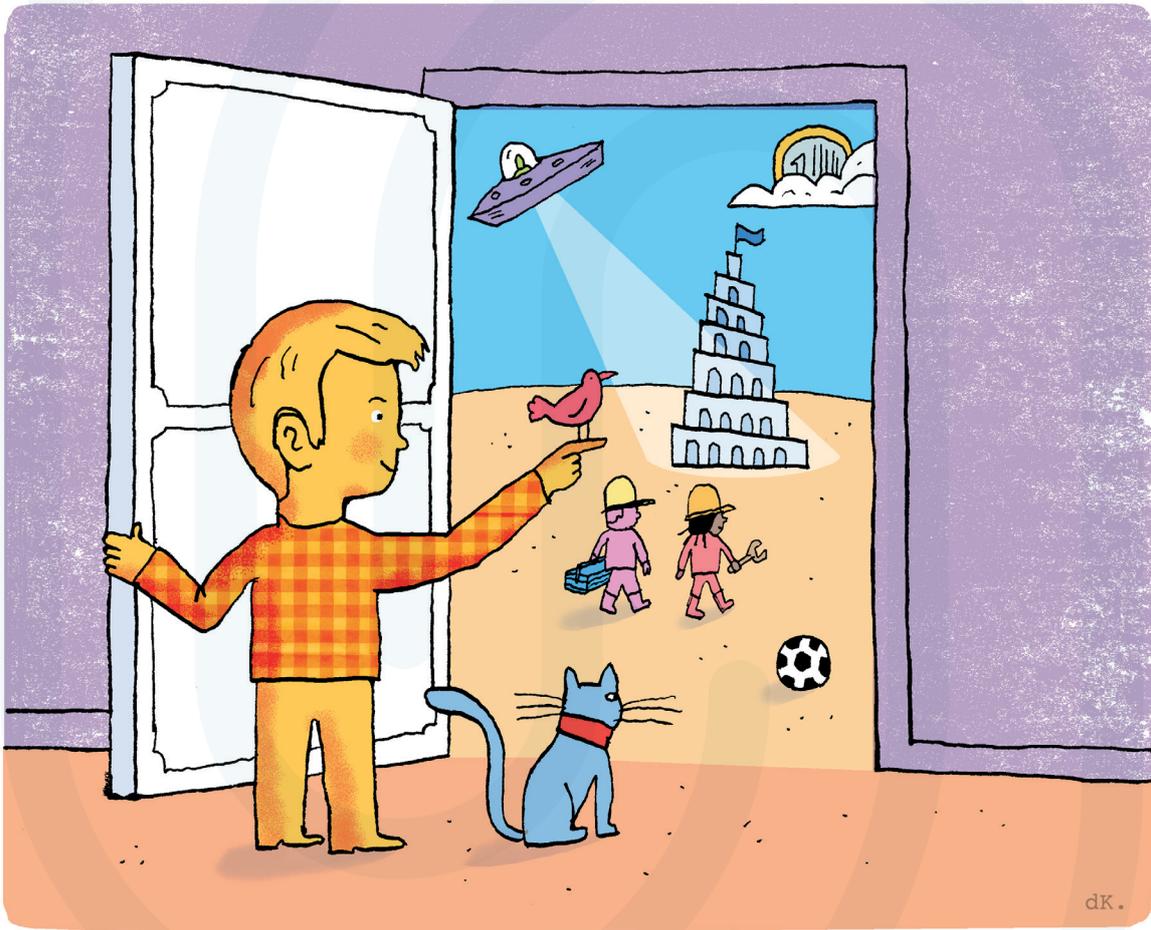
* Construire une pensée critique et autonome	4
1 QU'est-ce qu'une question philosophique ?	13
2 La problématisation QU'est-ce qu'un problème ?	21
3 L'identité Moi, c'est qui ?	28
4 Les limites C'est quoi une frontière ?	43
5 La tolérance Pari de notre tour de Babel ?	52
6 Cultures La diversité des cultures	65
7 Cultures Le respect des cultures	74
8 Un projet, c'est quoi ?	83
9 Le respect, c'est quoi ?	90
10 QU'est-ce qu'une valeur ?	99
11 La solidarité, qu'est ce que c'est ?	108
12 La liberté Entre sentiment, valeur et droit	132
13 L'égalité égalité ou équité ?	148
14 Vivre la citoyenneté et la questionner	170
15 La démocratie Processus à vivre et système à comprendre	188
* Annexes	205

Remerciements

Nous remercions Marie-Paule Eskenazi, Aurélie Sokal, Mathilde Louvet et Laurent Lefevre pour leur attentive et indispensable relecture.



Introduction



Enjeux de la méthode

Dans nos sociétés composites et changeantes, le socle de valeurs sur lequel repose le « vivre ensemble » doit être sans cesse consolidé : celui-ci doit être partagé par tous, néanmoins, il ne peut être considéré comme allant de soi, il doit être pensé dans une construction active.

Aujourd'hui, la charpente se révèle branlante et la citoyenneté se présente comme un défi de taille, en particulier pour nos structures éducatives. Il est impératif de permettre plus aux jeunes de s'exprimer, d'échanger, d'être acteurs. Il est temps de travailler à la construction des valeurs, de miser sur la réflexion et l'esprit critique.

Face à ce défi, de plus en plus d'animateurs, d'éducateurs, de directeurs, de formateurs, mais aussi de politiques, s'intéressent aux pratiques d'ateliers de philosophie avec les enfants. Celles-ci méritent, aujourd'hui plus que jamais, de prendre place à l'école, car leur approche est à la mesure du défi de la citoyenneté.

La philosophie, à quoi ça sert ?

Cette question est monnaie courante. La philosophie ne produit rien, même pas de certitudes. Mais c'est par là qu'elle se montre comme indispensable. La philosophie, c'est avant tout un besoin d'interroger qui permet le développement d'une pensée rigoureuse, ouverte à l'autre, et critique.

Tous les enfants cherchent à donner du sens au monde qui les entoure et se posent des questions sur le bien, le mal, la société, l'humanité. La philosophie avec les enfants vise tous les enfants sans discrimination en les emmenant dans une pratique du questionnement philosophique pour travailler sur des facultés essentielles : la recherche de sens, la capacité à verbaliser, le raisonnement, l'échange, le dialogue...

L'idée à l'origine de la philosophie avec les enfants est qu'il est impératif de s'interroger ensemble pour développer ces facultés indispensables à nos sociétés démocratiques. Les bases de cette démarche ont été posées par Mathew Lipman, philosophe et pédagogue, dans les années septante, et se sont développées depuis avec un succès grandissant.

La philosophie avec les enfants en pratique

La philosophie avec les enfants est avant tout une pratique. Elle se déroule en ateliers qui peuvent prendre des formes diverses. Les enfants ont tous, dès qu'ils ont accès au langage, ce qu'il faut pour participer à un atelier philo.

L'apprentissage qui prend place dans la démarche de philosophie avec les enfants se construit à partir de la **curiosité** à poser des questions. En posant des questions, l'individu formule des interrogations, des préoccupations, des doutes en rapport avec les expériences qu'il vit. En lui donnant la possibilité de réfléchir à ces interrogations, on l'aide à dépasser le flou des émotions, des sentiments. On lui permet de structurer sa personnalité et de donner du sens à ses expériences.

Dans les grandes lignes, un atelier consiste à initier le questionnement autour d'un thème, à formuler des questions philosophiques, et à transformer le groupe en « communauté de recherche » pour chercher à y répondre.

La communauté de recherche repose sur la **recherche de sens**, le travail du raisonnement logique et le dialogue. La recherche de sens est le moteur des ateliers de philosophie avec les enfants : on y apprend à se lancer dans un processus de recherche et à y participer de manière active.

La communauté de recherche est un espace de parole :

- * on dit ce qu'on pense ;
- * on pense ce qu'on dit ;
- * on pense si ce qu'on dit est « vrai » (c'est-à-dire vérifiable ou légitime).

L'exercice consiste donc à « dire » plutôt qu'à « parler pour ne rien dire ». La pensée critique commence effectivement là où il y a une réflexion par rapport à ce qui est dit.

Ainsi, dans une communauté de recherche, le sens se cherche et se construit par le **travail de la pensée**. L'exercice du raisonnement logique y a donc une place centrale. Celui-ci vise l'apprentissage de trois capacités de base : on apprend à **problématiser**, c'est-à-dire à questionner et à identifier ce qui pose problème. Le sentiment de savoir doit donc être mis entre parenthèses et les présupposés bannis. « La réponse est la mort de la question » : rien n'est plus vrai dans l'espace philosophique de l'atelier, qui est bien plutôt un questionnement permanent. On apprend à **conceptualiser**, c'est-à-dire à définir ce dont on parle. En réfléchissant aux formulations pour en saisir les notions importantes et leurs enjeux, on apprend à aborder et à déterminer des notions abstraites, des concepts. On apprend à **argumenter**, autrement dit à se justifier. Au sein de l'atelier, il s'agit non seulement de dire ce qu'on pense, mais aussi de penser ce qu'on dit. On travaille pour cela sur les « habiletés à penser », c'est-à-dire sur les intentions de la pensée (comme donner un exemple, identifier des présupposés¹...) – il s'agit de pouvoir dire : « je donne un exemple », c'est-à-dire de se rendre conscient du but du discours qu'on s'apprête à tenir, et donc de pouvoir rendre raison. L'atelier philo est ainsi un exercice de questionnement, de généralisation et de recentrage permanents qui est régi par certaines règles de rigueur de la pensée.

Grâce à ce travail, chacun, à son rythme, avec ses propres mots et ses propres justifications, construit du sens. C'est précisément parce qu'il construit le sens que le raisonnement logique doit être travaillé : en permettant, par exemple, de déceler des présupposés ou d'articuler les idées, il permet à chacun de connaître et de comprendre. En somme, de penser par soi-même. Maîtriser sa pensée, c'est être conscient de ce qu'on pense et aussi des conséquences de sa pensée.

Le dialogue, lui aussi, a une place primordiale : les enfants se lancent ensemble dans une recherche commune qu'ils mènent en se questionnant les uns les autres, en s'exprimant et en écoutant les autres. Pour que ce dialogue soit un réel échange, l'atelier est régi par d'autres règles concernant l'échange de paroles.

1. DP n°52 Qu'est ce que tu crois : Extrait de séquence philo (écrite par Véronique Delille) sur la notion de présupposé : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/52-quest-ce-que-tu-crois/>

Page 9 : encadré 2 : Un présupposé est une idée qui est de l'ordre de l'évidence pour moi, je ne pense donc en général pas à préciser, ni à annoncer mes présupposés. Je n'ai même pas toujours conscience d'avoir des présupposés. Un présupposé me semble souvent tellement évident que j'ai du mal à imaginer qu'on puisse penser le monde autrement, j'ai donc l'impression que mon présupposé est non seulement valable mais le seul possible. Et la plupart du temps cela fonctionne assez bien, encore mieux avec des gens qui ont des expériences proches des miennes. Par exemple, si je sais que, pour le déjeuner, je vais manger un plat chaud avec de la viande, je présuppose que je vais avoir besoin d'une fourchette (cela est visible au moment où je mets le couvert). Mais je pourrais avoir besoin de baguettes si ce plat est un bô-bun, ou n'avoir besoin de rien, si ce plat est un hamburger. Mon présupposé était donc valide pour la plupart des cas, mais pas le seul valable, et non valable pour les deux cas présentés ici.

Dans l'exercice du dialogue, l'enfant a la liberté de s'exprimer et de prendre la place qu'il souhaite, tout en apprenant l'écoute et le respect de l'autre. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse, ni gagnant ni perdant : tous les interlocuteurs sont à égalité, l'exercice consiste dans la participation. Le dialogue permet, ainsi, d'apprendre à penser avec l'autre.

Dans la communauté de recherche, il n'y a pas de plus fort ou de plus habile. Il y a une discussion, un échange de points de vue, un respect attentif. On marche d'un même pas, pesant les arguments des uns, examinant les arguments des autres. Il n'y a rien à gagner, rien à perdre. L'attention est plutôt portée sur la recherche commune d'une vérité, d'une réponse obtenant l'assentiment de tous. La communauté de recherche invite chacun à construire son savoir à l'aide de ses pairs, tout en permettant d'accéder à sa propre pensée en se dégageant de la pensée commune.

L'atelier philo exige, en outre, la mise en place de certaines modalités pratiques, comme la formulation claire des règles de fond et de forme, et la désignation d'un animateur (qui veille au respect des règles et à la dynamique de la discussion en structurant celle-ci).

En vertu de ces exigences (recherche de sens, raisonnement rigoureux et dialogue réel) que la communauté de recherche philosophique se distingue du simple débat d'opinion, qui se limite à la juxtaposition d'opinions personnelles.

La communauté de recherche est un travail exigeant, mais qui apporte un vrai plaisir : celui d'exprimer sa pensée de mieux en mieux en la partageant avec les autres, d'apprendre à penser par soi-même avec l'autre.

Des outils pour les enfants, des briques pour la démocratie.

Au sein d'un atelier philo, chacun travaille donc sa pensée de manière rationnelle à travers le dialogue. La philosophie avec les enfants vise le développement de compétences cognitives et de compétences sociales.

Compétences cognitives, d'une part, par le travail de la pensée au sein de l'atelier, l'enfant apprend tout d'abord à s'engager activement dans un questionnement, mais il développe aussi sa capacité à problématiser (poser une question pertinente, approfondir une question...), à conceptualiser (construire des idées, hiérarchiser des idées...), à argumenter (donner un exemple, comparer...), ainsi que ses capacités de recherche (analyse, synthèse ...). De manière générale, il apprend à penser par soi-même, sans présupposé, de manière cohérente et objective, et donc à mieux comprendre et à mieux connaître. En façonnant ses clés pour analyser le monde de façon autonome, il acquiert la capacité de s'ouvrir des portes, de se déterminer.

Compétences sociales, d'autre part, en s'essayant au dialogue, l'enfant apprend à écouter l'autre et à le respecter, mais aussi à se distancier de soi et à avoir confiance (accepter d'être corrigé, ne pas avoir peur du jugement de l'autre...). Il apprend de manière plus large, le sens de la responsabilité, de la participation, de la collaboration. Apprendre à échanger avec l'autre lui permet de développer une attitude ouverte à l'autre et au vivre ensemble.

Outre le développement de nombreuses compétences que les enfants pourront mobiliser dans d'autres contextes et dans leur vie de tous les jours, la philosophie avec les enfants permet donc, par-dessus tout, l'apprentissage de la réflexion autonome ainsi que du vivre ensemble.

Ces deux apprentissages se soutiennent véritablement l'un l'autre : c'est grâce à l'échange que la pensée, en se verbalisant, peut se clarifier, se déterminer elle-même et devenir autonome. Tout autant, c'est l'exercice du raisonnement logique qui permet de rendre la pensée objective et compréhensible, c'est-à-dire ouverte. C'est pourquoi apprendre à philosopher au sein d'un atelier philo, c'est apprendre à penser par soi-même avec l'autre, ou avec l'autre par soi-même, de manière indissociable.

Concrètement les participants vont :

- * lire (ou écouter un récit...), observer un support (une affiche, une œuvre...) et y réagir spontanément (comprendre, imaginer...), l'animateur vérifiant seulement que les éléments sont perçus, le sens explicite compris.
- * se questionner, l'animateur n'étant pas celui qui interroge mais sollicitant : « Quelles questions pose cette histoire ? Quelles questions l'auteur de cette histoire se posait-il en l'écrivant selon vous ?... ».
- * transformer ce faisant leurs affirmations en questions. Généraliser leurs questions particulières, les rendre plus philosophiques : « Pourquoi Escarbille imagine-t-il... ? » → « Pourquoi imaginons-nous... ? ».
- * choisir une des questions posées et en discuter en communauté de recherche, l'animateur ramenant au sujet et relançant selon les apports à creuser, les argumentations à poursuivre, les concepts et les liens à éclairer. Et selon les compétences prioritaires qu'il souhaite développer avec ce groupe.
- * formuler ce qu'ils ont pensé de cette recherche en commun, l'animateur amenant à cette « métacognition » souvent oubliée mais indispensable.

La philosophie avec les enfants propose ces deux apprentissages. Elle répond en cela à un impératif profondément politique. Dans la mesure où elle vise à permettre à tous les enfants de développer leur rigueur de pensée pour appréhender le monde de façon autonome, elle vise le développement de personnes à part entière, critiques et créatives. En visant l'apprentissage de l'ouverture à l'autre, elle vise la possible construction d'une communauté.

Les ateliers sont donc des lieux de construction de la démocratie. Car par quoi est rendue possible la démocratie, si ce n'est par la construction d'une pensée véritablement critique, c'est-à-dire en même temps autonome et ouverte ?

Permettre à chaque participant d'avoir sa propre pensée, de pouvoir se déterminer par rapport à ses choix, lui permettre de comprendre, d'analyser, de poser des jugements, de créer des liens entre les choses, c'est surtout lui permettre de donner du sens à sa propre vie, à ce qu'il fait, à ce qu'il est. **C'est en comprenant le monde dans lequel il vit, qu'il a envie d'y avoir sa place et d'y jouer un rôle.**

Le bonheur de penser donne du sens à ce que nous sommes et nous aide à nous construire.

Références

A. Références méthodologiques (disponibles sur Internet).

Pour discuter en atelier philosophique.

- * Philosophie pour enfants de Matthew Lipman – Introduction à la méthode et au matériel pour l’enseignement de l’approche de la philosophie pour enfants (Lipman), par Pierre Lebuïs, Entre-Vues n° 39/40, p.114-146 : http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2013/10/EV_39_40_03.pdf
 - * Philéas & Autobule, revue bimestrielle pour philosopher avec les enfants, en faisant le pari que nos lecteurs sont capables de penser et de se forger leur propre opinion sur le monde qui les entoure et les événements qui l’animent : <https://www.phileasetautobule.be/>. Dossiers pédagogiques à partir de ses pages : <https://www.phileasetautobule.be/espace-education/les-dossiers-pedagogiques/>
- En particulier :
- ≈ Dossier pédagogique de Philéas & Autobule n°3 « Y a des limites » : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/3-y-a-des-limites/>
 - > 3 pages de résumé d’introduction à la philo enfants.
 - ≈ Dossier pédagogique de Philéas & Autobule n°36 « Être amis pour quoi faire ? » : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/36-etre-ami-pour-quoi-faire/>.
 - > Dispositif philosophique pour exploiter un texte (ici le texte *le trio infernal*) pages 12-17 (méthodologie généralisable à toute exploitation d’un texte).
 - ≈ Dossier pédagogique de Philéas & Autobule n°54 « Qui est méchant ? » : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/54-qui-est-mechant/>
 - > Dispositif philo (Oscar Brenifier) *pour apprendre à se positionner face à un problème* (conseils concrets en guise de préparation de l’animateur).
 - > Pages 5-6 : En guise de préparation, l’animateur peut relire si nécessaire les quelques grands principes utiles à l’animation d’un atelier philo présentés ci-dessous. *1. ne pas interrompre et demander la parole ... ETC (5 principes)*
- * Dossier Pédagogique : Les habileté de pensée par Alexandre Herriger <http://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-les-habiletés-de-pensee-par-alexandre-herriger/>
 - * Pôle philo, guide de l’animateur en pratiques philosophiques : <https://www.calbw.be/ouvrages> : Ce guide de l’animateur vise à répondre aux questions les plus urgentes que se pose le praticien débutant. Télécharger le en cliquant ici Fiches d’animation : <https://www.calbw.be/fiches-danimation>
 - * Philocité, ensemble méthodologique, présentation et outils. Nouvelles Pratiques Philosophiques : <https://www.philocite.eu/outils-pour-les-animateurs/>.
 - * Philojeunes, fiches pédagogiques pour le primaire et le secondaire par Michel Tozzi avec Jean-Charles Pettier, Edwige Chirouter, Élisabeth Bussienne, Christian Budex, Stéphanie Miraut et Johanna Hawken ainsi que l’équipe de PhiloCité : <https://philojeunes.org/philojeunes/le-materiel-pedagogique/>

- * Programme d'études cours de philosophie et citoyenneté pour l'enseignement fondamental. Le socle de compétences de ce cours se compose de 4 chapitres. À partir desquels nous avons conçu le dossier Spilia (Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique – Chapitre 2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre – Chapitre 3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité – Chapitre 4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique). Cadre de référence et cadre pédagogique» pp. 34-45 <https://www.cecp.be/programme-detude-cours-de-philosophie-et-citoyennete/>
- * Institut de pratiques philosophiques : Oscar Brenifier : Livre pratique téléchargeable gratuitement sur le site, page « livres » : <https://www.pratiques-philosophiques.com/accueil/livres>
 - > La pratique de la philosophie à l'école primaire : que vient faire la philosophie à l'école élémentaire, pour des enfants de trois à onze ans, alors que les jeunes de dix-huit ans ont souvent du mal avec cette matière étrange ? L'auteur pose la question autrement : à dix-huit ans, n'est-il pas presque trop tard pour commencer à philosopher ? Car la philosophie, c'est avant tout apprendre à penser, par soi-même et à travers les autres, approfondir, analyser les problèmes. Autant de pistes théoriques et pratiques proposées pour l'enseignant ou le parent qui pense qu'il n'est jamais trop tôt pour apprendre à réfléchir, et que le questionnement de l'enfant mérite d'être valorisé.

B. Liens sites Internet

Belgique

Entre-vues www.entre-vues.net

Kristof Van Rossem www.socratischgesprek.be

Philéas & Autobule www.phileasetautobule.be

Philocité www.philocite.eu

Pôle Philo, service de Laïcité Brabant wallon www.polephilo.be

Canada

Faculté de philosophie de l'Université Laval www.philoenfant.org

France

AGSAS www.agsas-ad.fr

Edwige Chirouter www.edwigechirouter.over-blog.com

Michel Tozzi www.philotozzi.com

Oscar Brenifier www.pratiques-philosophiques.fr

Penser/Ouvrir d'Asphodèle www.penserouvrir.com

Revue Diotime www.educ-revues.fr/diotime

Suisse

ProPhilo www.prophilo.ch

Espagne

Consulta filosófica <http://consulta filosofica.es/>

Filonenos <http://filonenos.org/>

Filosofia para niños <https://filosofiaparaninos.org/>

«La philosophie nous rend critique, créatif et empathique.» Entretien avec Jordi Nomen, Professeur de sciences sociales et de philosophie à l'Université de Barcelone <https://youtu.be/e3BumAX-eME>

Portugal

Centro de Filosofia para Crianças e Jovens <https://www.spfil.pt/cfcjovens filocriatividade/>; <https://filosofiaparacrianças.pt/>

C. Références bibliographiques

BLOND-RZEWUSKI Olivier (dir.), CHIROUTER Edwige, PETTIER Jean-Charles, THARRAULT Patrick, TOZZI Michel, SASSEVILLE Michel, BUDEX Christian, GALICHET François ? **Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ? De la théorie à la pratique en classe**, Hatier (Enseigner à l'école primaire), 2018

BRENIFIER Oscar, **La pratique de la philosophie à l'école primaire**, SEDRAP Éducation/ALCOFRIBAS NASIER, 2007

BRENIFIER Oscar, **Enseigner par le débat**, CRDP de Bretagne, 2002

CHIROUTER Edwige, **Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse**, Hachette Éducation (Pédagogie pratique), 2011

DANIEL Marie-France, **La philosophie et les enfants – Les modèles de Lipman et Dewey**, De Boeck/Belin (Comprendre), 1997

GAGNON Mathieu, **Guide pratique pour l'animateur d'une communauté de recherche philosophique**, Presses de l'Université Laval (Dialoguer), 2005

GAGNON Mathieu et SASSEVILLE Michel (dir.), **La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux**, Presses de l'Université Laval (Dialoguer), 2011

GALICHET François, **Pratiquer la philosophie à l'école – Du cycle 2 au collège**, Nathan (Pratiques de l'éducation), 2004

LELEUX Claudine (directrice de collection), **livres (+DVD) de la collection Apprentis Philosophes**, De Boeck, 2010-2012

LÉVINE Jacques, CHAMBARD Geneviève, SILLAM Michèle et GOSTAIN Daniel, **L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? – Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)**, ESF (Pédagogies), 2008

LIPMAN Matthew, **À l'école de la pensée** (trad. de l'anglais par Nicole Decostre), De Boeck, 1995

PETTIER Jean-Charles, **Apprendre à philosopher**, Chronique sociale, 2004

SASSEVILLE Michel (dir.), **La pratique de la philosophie avec les enfants**, Presses de l'Université Laval (Dialoguer), 2009

SASSEVILLE Michel et GAGNON Mathieu, **Penser ensemble à l'école - Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action (deuxième édition)**, Presses de l'Université Laval (Dialoguer), 2012

SAUTET Marc, **Un café pour Socrate - Comment la philosophie peut nous aider à comprendre le monde d'aujourd'hui**, Robert Laffont, 1995

TOZZI Michel, **Nouvelles pratiques philosophiques à l'école et dans la cité**, Chronique sociale, 2012

TOZZI Michel, **Penser par soi-même - Initiation à la philosophie**, Chronique sociale (Savoir penser), 2002

Partenaires du projet Spilia

Belgique

Conexx-EU
École Decroly
Entre-vues
Radio Alma

Espagne

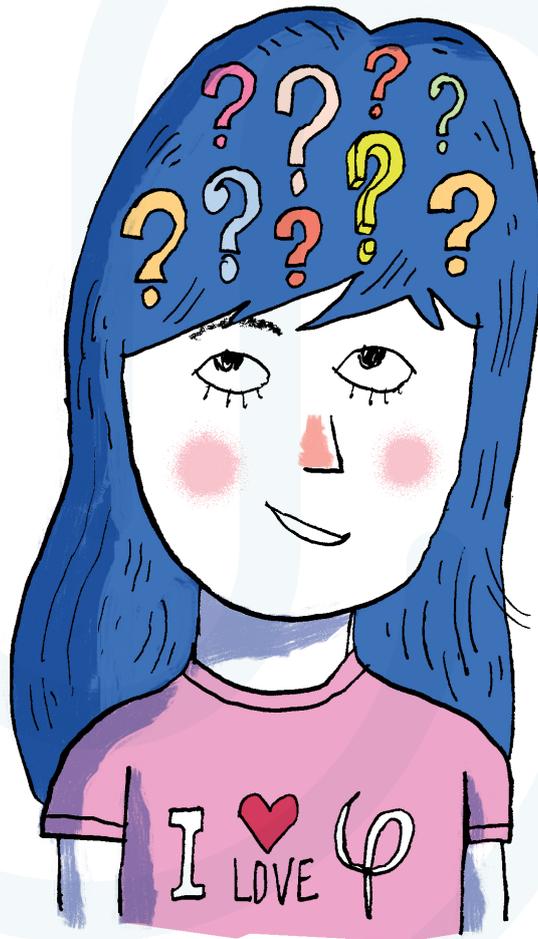
École Ntra Señora de Gracia
Université de Cadiz

Portugal

École Agrupamento de escolas de Constância

1

Qu'est-ce
qu'une question
philosophique ?



Enjeux

« *Penser par soi-même, c'est d'abord se poser des questions. Prenons donc l'habitude de mettre des points d'interrogation à la fin de nos phrases, pour laisser toujours ouverte la méditation et lui permettre de rebondir* », Michel TOZZI, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, Chronique sociale, 2005, p. 58.

Toutes les questions que posent les enfants ne sont pas philosophiques. Concernant l'Europe, un bon nombre d'entre elles risquent d'être factuelles et prétextes à des recherches via internet, des livres ou documents, manuels, atlas et autres.

Les questions philosophiques qui pourraient être posées concernent d'une manière générale chacun d'entre nous et tout le monde à la fois. Elles ne peuvent recevoir de réponse simple, car elles posent problème et demandent réflexion.

Prenons par exemple la question : être libre, est-ce faire ce que l'on veut ?

Spontanément, nous aurions tendance à répondre que oui parce que nous assimilons la liberté à une absence de contrainte.

Mais si nous réfléchissons, nous nous demanderons à quoi ressemblerait une famille, un groupe, une salle de classe, une société où chacun ferait ce qu'il voudrait ? Ne serait-ce pas le désordre, l'anarchie ? Le risque n'est-il pas que chacun fasse ce qu'il veut au détriment de l'autre ? Que de querelles, conflits et violences en perspective ! Est-ce cela la liberté ? Nous voici embarrassés : nous répondions « oui » précédemment et nous disons à présent « sûrement pas » !

Comment résoudre cette contradiction ? Est-ce qu'une société, régulée par des lois librement consenties, parce que justes, équitables, égales pour tous, ne nous assurerait pas une liberté plus grande qu'une société où chacun ferait ce qu'il voudrait, quitte à léser autrui ou à être lésé par lui ?

Cet exemple témoigne du fait que répondre à une question philosophique, c'est-à-dire philosopher, nécessite de prendre du recul par rapport aux idées toutes faites, aux préjugés, aux réponses spontanées, faciles et irréfléchies de l'opinion commune.

Compétence développée : formuler des questions

Formuler des questions philosophiques (problématiser) répond à de nombreuses compétences.

En raison de son irréductible complexité, le monde pose problème et étonne. Plus que sous la forme d'une affirmation par nature réductrice, le mode interrogatif est mieux à même d'en rendre compte.

- * L'élève apprend à formuler son étonnement face à la complexité du monde sous forme de question(s) pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- * L'enseignant accompagne la formulation de l'étonnement de l'élève sous forme interrogative et veille au potentiel philosophique de la question qui en résulte.

Une question est philosophique si :

- * Elle est ouverte et non fermée (on n'y répond pas par oui ou non)
- * Elle questionne le pourquoi, le sens, l'existence, les valeurs
- * Elle mobilise au moins un concept abstrait et vise l'universalité
- * Elle implique un engagement personnel
- * Elle interroge des idées préétablies ou des préjugés
- * Elle exige un raisonnement et une argumentation lors desquels des justifications sont nécessaires
- * Elle favorise la nuance et le contre-exemple

Au-delà de la pertinence d'interroger le monde, il est intéressant d'interroger les questions en elles-mêmes, leur pourquoi, leur valeur, leur objectif, pour permettre à l'enfant de donner du sens aux éléments qu'il interroge dans sa vie de tous les jours.



Compétences développées : interpréter, pensée critique et recherche de critères

Interpréter est un discours qui cherche à expliciter, élucider la signification d'une chose ou d'un phénomène. Bien que cette élucidation soit éclairante, elle n'est pas neutre : lorsqu'on interprète, on mobilise notre culture, notre expérience, nos codes habituels. On opère un mélange entre notre conception du monde et la chose ou le phénomène à interpréter. Il y a donc autant d'interprétations possibles qu'il y a d'individus qui se livrent à cet exercice. Il ne s'agit pas pour autant de masquer la réalité avec son individualisme ce qui serait alors une projection.

L'interprétation se distingue aussi de l'explication : elle cherche le sens mais elle n'est pas une enquête sur les causes. Expliciter n'est pas expliquer.

Interpréter est donc l'expression d'une pensée subjective, libre et créative. Mais, au nom de la promotion d'une telle pensée, faut-il concéder la même valeur à tous les avis personnels qui en résultent ?

Afin d'éviter l'écueil relativiste du « tout se vaut » car « à chacun son avis », évaluer les interprétations au moyen de la pensée critique peut s'avérer utile.

D'après Matthew Lipman, la pensée critique :

- * S'appuie sur des critères pour porter des jugements
- * Est une pensée dont la qualité est elle-même confirmée au moyen de critères
- * Est auto-correctrice et auto-rectificatrice (il s'agit d'analyser ses propres pensées pour en évaluer le bien fondé)
- * Tient compte du contexte

L'enseignant peut encourager la **recherche de critères** auprès de ses élèves en formulant ce type de questions : *Sur base de quoi te bases-tu pour dire que... ? Quelle est la raison permettant de dire que... ? Cette raison ou ce critère est-il fiable, solide ? Pourquoi ?*

Dans l'atelier philo

Interroger les évidences

Penser «de travers» à partir d'objets



La chaise bleue de Claude BOUJON
peut servir de support de questionnement.
Édition Lutin poche de l'école des loisirs, 2000.

« Ce jour-là, Escarbille et Chaboudo se promenaient dans le désert. Et dans le désert, il n'y avait rien. Rien, sauf...une tache bleue au loin. Ils s'approchèrent : c'était une chaise. C'est fou ce qu'on peut faire avec une chaise bleue. »

Une communauté de recherche avec priorité au questionnement

Après la lecture de l'histoire, on proposera aux enfants une cueillette de questions.
À l'aide de ces questions, on démarrera la communauté de recherche.

Concrètement

Les participants vont :

- * Écouter l'histoire racontée par l'animateur.
- * Réagir en proposant des interprétations et de brefs commentaires. L'enseignant stimule : « À quoi Claude Boujon veut-il nous faire penser en nous racontant cette histoire ? »
- * Se poser des questions à partir de quelques-uns de ces commentaires : « À quelles questions, dans notre vie ou dans celle de tout le monde, cette histoire pourrait-elle nous faire penser ? »

Des activités ludiques imaginatives

On pourrait ensuite demander aux enfants lors d'une activité ultérieure d'amener un objet familier ou insolite, une image, un jeu, un souvenir...

À l'aide des propositions ci-dessous, l'enseignant proposera aux enfants de jouer à Chaboudo et Escarbille avec ces objets amenés en classe :

- * Questionner l'objet.
- * Quelles idées me viennent à l'esprit quand je l'observe.
- * Cet objet me fait penser à...
- * Et si cet objet était...
- * Et si cet objet... alors...
- * Pour moi, cet objet est... pour moi, il est...

- * Cet objet a été amené par des extraterrestres...
- * Je dois décrire cet objet pour des extraterrestres.
- * Cet objet est intéressant parce que...
- * Cet objet n'a aucun intérêt parce que...
- * Cet objet est comme...
- * Cet objet est différent de...
- * Et si cet objet s'appelait...
- * Et si cet objet me permettait de...
- * Cet objet est extraordinaire parce que...
- * Cet objet, on doit le...il faut le...j'ai envie de...

Pour aller vers les mêmes objectifs à tout moment, selon les affirmations ou réactions des participants, toutes les pistes ci-dessous pourraient être exploitées :

- * Quelque chose t'étonne ? Questionne !
- * Entraîne ta curiosité en te posant des questions ! Pose-les !
- * Toutes les idées sont les bienvenues...
- * Idée reçue, idée dangereuse, idée tordue, idée de génie, idée pourrie, idée qui fait son chemin, idée vague, idée fixe... Accepte qu'elles soient tournées dans tous les sens, décortiquées...
- * Imagine l'impossible !
- * Crois que le monde peut être différent !
- * Imagine que les choses soient différentes ...Imagine les conséquences si cela arrivait !
- * Trouve un ordre dans le désordre !
- * Va vers l'inconnu !
- * Change de point de vue !
- * Pense à l'envers !
- * Fais des connexions !
- * Rends l'ordinaire extraordinaire !
- * Libère-toi des règles !
- * Il faut...Je dois...Je ne peux pas...Oui, mais je peux...? J'ai le droit...? J'ai envie...?



Inspiré de Philippe BRASSEUR

Manuel de pensée géniale

Casterman, 2017.

Pour philosopher, il faut se poser...poser des questions...Les peser...y penser...

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

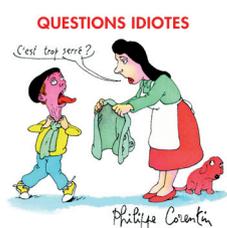
Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : LES QUESTIONS

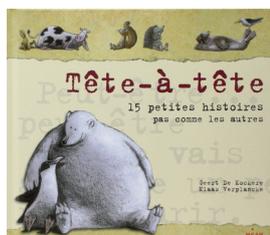
- * Pourquoi se pose-t-on des questions ?
- * À quel(s) moment(s) se pose-t-on des questions ?
- * À qui pose-t-on des questions ?
- * Peut-on ne pas avoir besoin de poser des questions ?
- * Quand a-t-on besoin de poser des questions ?
- * Peut-on ne pas avoir envie de poser des questions ?
- * Quand a-t-on envie de poser des questions ?
- * Qu'est-ce qui fait qu'on n'ose pas poser des questions ?
- * Pourquoi poser des questions plutôt que de ne pas en poser ?
- * Faut-il des réponses à toutes les questions ?
- * Pourquoi pose-t-on parfois des questions dont on n'écoute pas la réponse ?
- * Pourquoi pose-t-on parfois toutes les questions qui nous passent par la tête ?
- * Pourquoi pose-t-on parfois des questions dont on connaît la réponse ?
- * Pourquoi pose-t-on parfois des questions à certaines personnes qui ne savent pas te répondre ?
- * Y a-t-il des questions qu'on n'ose pas poser ?
- * Pourquoi ne parvenons-nous pas toujours à exprimer clairement ce que nous désirons réellement demander ?
- * Est-il facile de poser des questions ?

Supports de questionnement

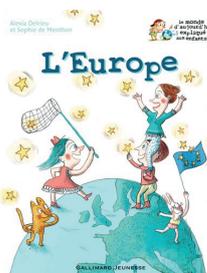
Poser des questions permet de mettre en évidence ce qui est important, ce qui pose problème



Philippe CORENTIN
Questions idiotes
L'école des loisirs, 2017



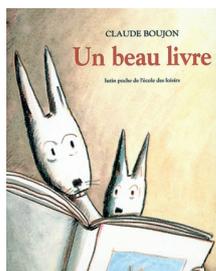
Geert DE KOCKERE
et Klass VERPLANCKE
« *Le coq et le mouton* »
*Tête-à-tête, 15 petites histoires
pas comme les autres*
Milan, 2012



Alexia DELRIEU,
SophiedeMENTHON, Clotilde
PERRIN
L'Europe
Gallimard Jeunesse, 2008



Jostein GAARDER + Akin DUZAKIN
JE ME DEMANDE
Je me demande
La joie de lire, 2014



Claude BOUJON
Un beau livre
L'école des loisirs, 1991



Béatrice GERNOT
et François MAUMONT
J'ai une idée
Editions Graine

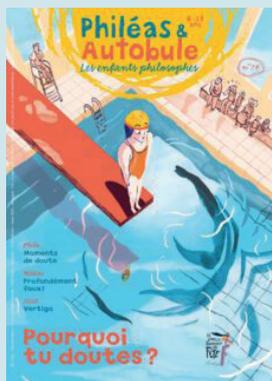


Taro GOMI
*Qu'est-ce que c'est ? Comment
c'est ?*
*Encyclopédie des mots.
Noms et adjectifs*
Bayard Jeunesse, 2006

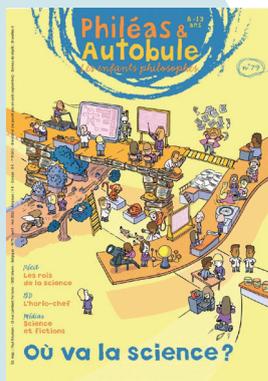


Catharina VALCKX
Les Chaussettes vertes
Lutin poche
de l'école des loisirs, 2002

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°78
Pourquoi tu doutes ?
Février 2022



Philéas & Autobule n°79
Où va la science ?
avril 2022

2

La problématisation

Qu'est-ce
qu'un problème ?



Enjeux

La vie n'est qu'une succession de problèmes, d'énigmes à résoudre, d'obstacles à franchir, de défis à relever. Dans la vie de tous les jours, un problème est souvent connoté négativement, en raison de l'obstacle qu'il constitue. C'est pourquoi, la plupart du temps, on tente de le nier, on l'évacue. Ce qui engendre un cercle vicieux : plus le problème pose problème, plus il est occulté, or plus il est occulté, plus il pose problème.

La pratique de la philo, par le questionnement auquel elle invite, a comme objectif de valoriser l'identification des problèmes, de cerner au mieux les difficultés, de les préciser.

Travailler la problématisation de manière générale – c'est-à-dire la formulation et la compréhension de tous types de problèmes – aura donc un impact majeur dans la compréhension du sujet qui sera abordé.

Si pour certains, l'Europe est une évidence, pour beaucoup, elle représente un problème par rapport entre autres à son organisation ou son fonctionnement. Permettre aux enfants de poser des questions par rapport à l'Europe, permettra de voir ce qui les interpelle, ce qui pose problème à leurs yeux, ce qui est important, évident ou... inexistant !



Compétence développée : rechercher du sens (comprendre)

La recherche du sens est le processus mis en œuvre pour comprendre, découvrir ou établir du savoir. Le processus en lui-même est déterminant, il doit être fiable pour pouvoir valider les résultats de la recherche. S'il ne l'est pas, ces résultats seront forcément erronés.

L'épistémologie est la discipline qui établit la valeur de vérité des savoirs en s'intéressant essentiellement aux moyens utilisés pour les fonder. En cela, elle incarne cette recherche du sens.

Pour rechercher le sens, l'enseignant peut guider l'élève avec des questions telles que : *comment savons-nous cela ? De quelle manière avons-nous procédé pour en arriver à penser cela ? Comment en arrivons-nous à avoir ces connaissances ?*



Compétence développée : classer¹

Une classe (ou une catégorie) regroupe un ensemble de choses ou d'êtres vivants présentant une ou plusieurs caractéristiques communes. Ces caractéristiques n'apparaissent pas d'elles-mêmes, c'est nous qui les déterminons en fonction d'une intention qu'il est utile de clarifier.

On peut, par exemple, décider de classer plusieurs individus au sein d'une même famille sur base d'un lien soit génétique, soit affectif, soit sur base des deux simultanément. On perçoit donc qu'en fonction du type de classement choisi, la classe inclut ou exclut différemment.

L'enseignant peut accompagner la création d'une classe en déterminant avec les élèves le(s) critère(s) de celle-ci. Il présente ensuite une série d'éléments à y classer ou non tout en posant ce type de questions : *X appartient-il à y ? X est-il une forme de y ? Comment classer ces éléments ?*

1. Ou *classifier*. Voir notamment : Techniques pour apprendre à classer avec les plus jeunes : <https://www.philocite.eu/blog/2020/07/13/questionner-le-classement/>

Dans l'atelier philo

Un problème, c'est quoi ?

Rechercher du sens autour du mot « problème »

Support d'activité



Tout conte, raconté récemment, album à disposition, en relation avec une activité en langue maternelle... Ou une histoire qui suivrait le même schéma narratif.

L'enseignant amène ou relie à des connaissances :

* *Tout conte, toute histoire, commence par un « problème » pour un héros. Par exemple, le vilain petit canard à peine sorti d'un œuf qui a tardé à éclore se confronte aux sarcasmes et au rejet de la basse-cour, à sa propre image...*

Problématisation

L'enseignant propose d'écrire un court début de récit, comme un début de conte, dont l'enfant serait le héros :

* *Imaginez que, comme... (le vilain petit canard), vous êtes un héros et vous affrontez un problème : soit un problème réel, de votre vie, soit un problème fictif, que vous inventez. Ne racontez **que le début** de l'histoire.*

Pour lancer l'écriture, on peut rassembler oralement des pistes d'idées :

* *Quels problèmes affrontez-vous en ce moment dans la vie ?*

Des propositions sont listées comme *le manque d'argent de poche, un ordinateur en panne, la présence d'un petit frère...*

Classement et argumentation²

Après lecture des récits, tous les problèmes proposés par les enfants seront écrits au tableau. Chaque proposition sera argumentée intuitivement :

* *Expliquez en quoi ces situations sont des problèmes ?*

L'enseignant peut se limiter à rassembler et reformuler les propositions de classement, avec priorité à cette compétence, notamment chez les plus jeunes :

* *De quels types de problèmes s'agit-il ? Comment pourrait-on les classer, grouper des problèmes de même type ? Selon quels critères ?*

Par exemple : problèmes entre personnes (en famille, entre pairs...) problèmes avec des objets (ordinateur, matériel...) ; problèmes de compétences (techniques, manuelles, scolaires...), problèmes de sentiments (avoir peur, être jaloux, être déçu...), etc.

En amenant à formuler peu à peu ces **critères**.

2. Comme lorsqu'on expose un point de vue, lorsqu'on propose un classement, cette proposition doit s'accompagner d'une explication, d'une argumentation. On va justifier ainsi que X, Y et Z sont à classer ensemble parce qu'ils répondent chacun à un même critère (par exemple : problème entre des personnes). On peut raisonner de manière différente, toujours en argumentant, que A, B sont à classer avec X, Z, et pas avec Y, parce qu'ils répondent chacun à un autre critère (problème d'école par exemple).

L'enseignant peut faire approfondir **l'argumentation** en relançant :

- * *En quoi ces situations sont-elles des problèmes différents ?*
- * *Qui a le problème ? La solution du problème dépend de qui ?*
- * *Comprend-on toujours les problèmes qui se présentent à nous ? Pourquoi ?*
- * *Est-ce qu'un problème qui nous paraît difficile aujourd'hui pourrait devenir facile à comprendre... demain, dans un mois, dans un an ? Pourquoi ?*

Il peut aussi amener à différencier : **Les problèmes plus quotidiens / Les problèmes plus philosophiques.**

- > Les problèmes quotidiens : plus banals (savoir qui va préparer le repas ou comment dessiner un oiseau...) ou plus graves (trouver du travail ou ne pas contracter une maladie...), ils ont souvent une réponse plus ou moins immédiate, on peut les traiter en agissant (avec un planning de tâches – avec un modèle à copier – avec un service d'aide à l'emploi – en se faisant vacciner). On peut cependant les traiter plus philosophiquement, en se demandant *quelles questions se cachent derrière l'énoncé de ce problème ?* (Pourquoi est-ce juste que les hommes fassent la cuisine ? L'art doit-il être fidèle à la réalité ? Le travail est-il une valeur ? La liberté de ne pas se faire vacciner l'emporte-t-elle sur la solidarité contre l'épidémie). Etc.
- > Les problèmes philosophiques : d'emblée, certains problèmes autour de la justice, du rapport à la nature, de la société multiculturelle ne se résolvent pas seulement en agissant. Derrière ces problèmes se trouvent des questions (sur la conception de l'État, sur le vivant, sur la notion de culture et d'identité...) à réfléchir et à discuter.

Conceptualisation

À la fin de l'atelier, proposer aux enfants de **redéfinir le concept « problème »**.

Préparer individuellement :

- * *Pour moi, en partant de mon exemple personnel, **un problème c'est...***
- * *Si je regarde en plus l'exemple de ..., **un problème c'est aussi ...***

Puis rassembler et co-construire une définition :

- * *D'une manière générale, nous pouvons dire qu'**un problème c'est...***

L'Europe... un problème ?

Dessine-moi l'Europe...

On demandera aux enfants de dessiner l'Europe pour évaluer les représentations qu'ils en ont, et si problème il y a, où se situe-t-il ?

Les questions qui risquent de se poser avant même la réalisation du dessin sont nombreuses...

- * L'Europe c'est quoi ?
- * Comment puis-je la dessiner ?
- * Que vais-je dessiner ?
- * Comment la représenter ?

Certains élèves seront devant un problème dans la mesure où ils seront face à quelque chose de difficile à concevoir, certains éprouveront peut-être un souci ou seront embarrassés face à la représentation demandée...

Ces premières questions seront intéressantes, car elles permettront de faire la distinction entre ce que représente l'Europe et les images mentales que les enfants en ont !

On pourra proposer ensuite à chacun de compléter la phrase suivante :

- * Pour moi, l'Europe c'est..

Ces affirmations seront ensuite interrogées par les autres.

L'enseignant exposera les dessins et notera au tableau les questions produites au fil de l'émergence de ces représentations initiales.

S'informer et réfléchir ensemble



L'ouvrage de Céline SPECTOR, **C'est quoi l'Europe ?** Gallimard Jeunesse, 2014

est une source d'inspiration :

« Une philosophe et un collégien discutent ensemble de l'Europe. Il y a beaucoup à dire, mais de quoi est-il vraiment question quand on en parle ? S'agit-il d'un continent, d'une construction politique, d'une utopie ? Quelles sont ses frontières et ses origines ? D'où vient que tous ces peuples puissent se dire... Européens, alors qu'ils n'ont pas la même langue, la même culture, les mêmes lois, les mêmes droits ?

Pour la philosophie, c'est une belle occasion de revenir sur une histoire beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Une histoire pleine de bruit et de fureur, façonnée par les conquêtes et les migrations, mais riche de ses Lumières, de son rayonnement dans le monde et de ses grandes aspirations. Cette noble idée de mettre toutes ces ressources en commun, ce rêve de paix, de justice et de liberté, cela s'appelle l'Europe... »



Voir aussi Jean-Michel BILLIQUOD, **L'Europe, de l'Islande à la Moldavie** Gallimard jeunesse, 2008.

Comparer ces informations aux questions posées initialement.

Prolonger la problématisation à partir de là en éclaircissant quelques concepts rencontrés.

Suivant les questions posées, l'animateur pourra en poser d'autres pour relancer le débat :

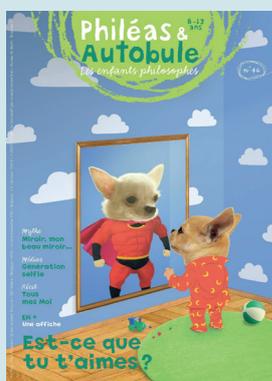
Concrètement

Ces questions pour enrichir le débat ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : QUESTIONS SUR L'EUROPE

- * Quelles questions te poses-tu à propos de l'Europe ?
- * L'Europe pose-t-elle problème ? Si oui, en quoi ?
- * L'Europe dérange-t-elle ? Si oui, qui et pourquoi ?
- * L'Europe cause-t-elle des difficultés ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
- * L'Europe crée-t-elle des conflits ? Si oui, pourquoi ?
- * Les informations sur l'Europe sont-elles ennuyeuses ? Si oui, pourquoi ?
- * L'Europe, c'est l'affaire de qui ?
- * Si tu penses que l'Europe, ce n'est pas ton problème, explique pourquoi ?
- * Les Européens, c'est qui ?
- * Penses-tu que tous les Européens se posent les mêmes questions que toi ?
- * Toutes ces questions sont-elles du même ordre ?
- * Serait-il possible de les différencier ? Si oui, sur base de quels critères ?
- * Etc ...

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°46
Est-ce que tu t'aimes ?
Octobre 2015

3

L'identité

Moi, c'est qui ?



Enjeux

Très tôt, l'enfant est intrigué par ce qui fait qu'il est lui et personne d'autre, c'est-à-dire par son identité. Le principe d'identité signifie qu'un être est ce qu'il est et pas un autre. Émettre un jugement d'identité est par ailleurs fondamental dans le raisonnement, autant que le sont les jugements de similitude et de différence. Cela implique de reconnaître que toute personne ou toute chose est exactement ce qu'elle est et pas une autre personne ou une autre chose.

Moi, est-ce ce corps que j'habite ? Est-ce ce regard qui me permet de découvrir le monde et les autres ? Est-ce le regard des autres qui détermine qui je suis ? Est-ce mon esprit, mon âme, ma conscience ? Mon esprit pourrait-il exister sans mon corps, mon corps sans mon âme ? Serais-je ce « tout » que tantôt je contrôle et qui souvent m'échappe ? « Je » pourrait-il exister sans « nous », ces autres qui ont fait de moi ce que je suis ? Suis-je vraiment unique ?

Compétence développée : **définir**

Bien qu'il soit très complexe de répondre à une telle question mouvante et évolutive, l'enseignant sollicite ici les élèves afin qu'ils clarifient, **définissent leur identité et se considèrent en tant qu'être à la fois unique et singulier, complexe et en devenir**. La **reconnaissance de ses spécificités propres** d'où émergent ses atouts est un préalable bénéfique au renforcement de l'estime de soi.

Définir c'est dire ce quels « que l'on peut soustraire à la chose sans la dénaturer).

Toutes ces caractéristiques déterminent une base générale et commune à laquelle s'ajoutent des variations de signification selon le contexte.

Plus le sens est exploré et approfondi, plus la définition est complète, précise et nuancée.

A cette fin, on peut comparer et distinguer l'objet à définir avec d'autres dont il peut être proche sans pour autant être identique.

Attention, ces propositions ne sont pas à confondre avec des définitions :

- * « L'Europe, c'est l'Europe » : on n'utilise pas le mot à définir pour le définir lui-même (tautologie).
- * « L'Europe, ce n'est pas l'Amérique » : définir par la négative est insatisfaisant car cela ne dit pas ce que la chose est en elle-même.
- * « L'Europe, c'est la monnaie unique » : un exemple ne suffit pas pour définir car il ne généralise pas.

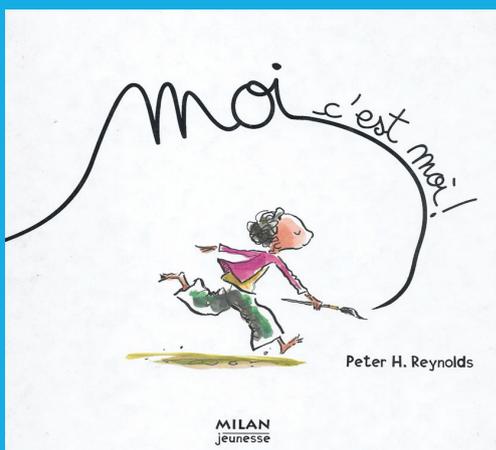
Pour définir :

L'élève relève les caractéristiques essentielles d'une chose à partir desquelles il propose une définition générale qu'il peut appliquer à différents contextes, générant chaque fois des variations de signification. L'enseignant peut soutenir le travail de définition de l'élève avec ce type de questions : *Quelles sont les caractéristiques essentielles de ce mot ? A partir de celles-ci, comment pourrions-nous le définir (donnons une proposition claire et générale) ? Pensez-vous à des situations où on utilise ce mot ? Quel sens a-t-il alors ?*

Dans l'atelier philo

Qui suis-je ?

Travailler sur les images de soi



Présenter la couverture du livre :

Moi c'est moi

Peter H. Reynolds, Milan Jeunesse 2005.

L'histoire ne sera pas lue dans un premier temps.

L'animateur renvoie le titre sous forme de question à quelques enfants dans la classe : « Et toi, t'es toi ? »

Ces enfants tenteront de répondre en justifiant leur réponse : « Je suis moi parce que..., quand... ». L'enseignant peut alors donner sa propre réponse, pour stimuler la recherche d'autres caractéristiques (*Je suis moi Sonia – Je suis moi quand je danse – Je suis moi avec mes cheveux en pétard...*) et aider à reformuler si nécessaire. Puis il relance la question

à toute la classe : « Et vous, vous êtes **vous** ? »

Chacun aura l'occasion d'exprimer ce qui fait « qu'il est lui... ». Toutes les propositions seront écrites au tableau.

Classer les caractéristiques qui permettent de se définir une identité :

À l'aide des réponses proposées, à combien de mondes peut-on appartenir et comment notre identité s'exprime-t-elle au travers de ces différents mondes ?

- * Le monde physique, visible : un corps, un visage, une peau... ou invisible : un squelette, des organes, des gènes, un ADN...
- * Le monde du langage : un nom, prénom, surnom, je-moi, des titres (Monsieur, Mademoiselle, Maîtresse, comtesse...)
- * Le monde des sensations, des sens : toucher, regarder, goûter, mouvements... et des ressentis : émotions, douleurs, plaisirs, amitiés, amours...
- * Le monde des pensées : des souvenirs, une mémoire, des connaissances, des idées, des questions...
- * Le monde de l'expérience : des apprentissages, réussites et échecs, projets...

À partir de là, questionner ces caractéristiques de l'identité.

Questions pour enrichir le débat



Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

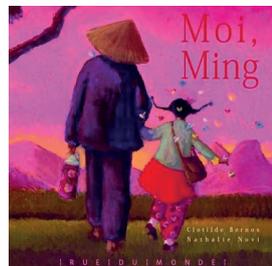
Thématique : QUI SUIS-JE ?

- * Ton corps, est-ce toi ? Une partie de toi ? Quelque chose qui t'appartient ?
- * Serais-tu encore le même si tu avais un nom différent ?
- * Un visage différent ?
- * Des parents différents ?
- * Si tu étais né ailleurs ?
- * Nous demandons-nous parfois qui nous sommes vraiment ? Si oui, à quelle occasion ?
- * Est-ce préférable de se sentir comme tout le monde ou différent ? À quelles occasions ?
- * Les autres peuvent-ils bien nous connaître, savoir qui nous sommes vraiment ?
- * Es-tu toujours le même ?

Supports de questionnement



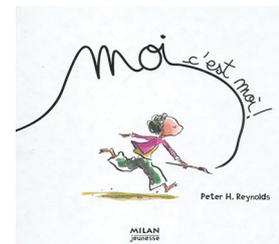
Oscar BRENIFIER
Moi, c'est quoi ?
Paris, Nathan, 2004



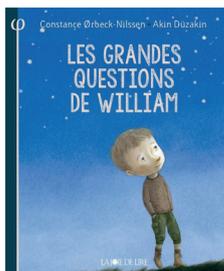
Clotilde BERNOS
Moi, Ming
Paris, Rue du monde, 2002



Anne HERBAUX
Ni l'un ni l'autre
Les albums Casterman, 2020



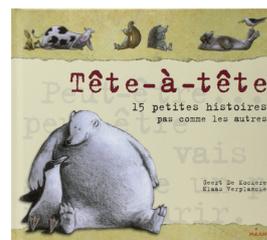
Peter H. REYNOLDS
Moi c'est moi
Milan Jeunesse, 2005



Constance ORBECK-NILSSEN, Akin DÜZAKIN
Les grandes questions de William
La joie de lire, 2018



Oren LAVIE, Wolf ERLBREUCH
L'ours qui n'était pas là
La joie de lire, 2015



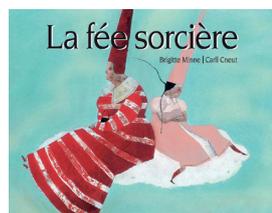
Geert DE KOCKERE, Klass VERPLANCKE
«Le ver de terre et la poule»
Tête-à-tête, 15 histoires pas comme les autres
Milan, 2012



Claudine DESMARTEAU
C'est écrit là-haut
Seuil Jeunesse 1949



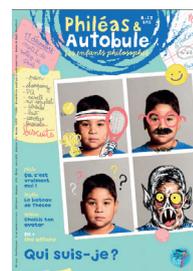
Stephen LAW
Qui suis-je ?
Et autres questions plus ou moins sérieuses sur moi et les autres
Bayard Jeunesse 2012



Brigitte MINNE et Carl CNEUTT
La fée sorcière
Lutin poche de l'école des loisirs



« *Moi, c'est qui ?* »
Philéas & Autobule, n°8, 01/2008
www.phileasetautobule.be



« *Qui suis-je ?* »
Philéas & Autobule, n°63, 02/2019
www.phileasetautobule.be

Prolongement possible

Mon autoportrait

Mon visage est..., ..., ...

Sur ma carte d'identité, il y a...

Ma nationalité, c'est... (Pour moi ça veut dire que...)

Les traces que je voudrais suivre, c'est ...

Par ma silhouette, j'ai l'allure de...

Parfois je suis un numéro, le n°... parce que ...

Mon look du moment, c'est plutôt...

J'aime (je n'aime pas) mon nom parce que...

Mon caractère est plutôt... (ou parfois..., parfois... ; ou souvent...)

Une pensée que j'ai souvent, c'est...

Des capacités que j'ai déjà...,

Des capacités que je voudrais bien avoir un jour...

Une origine ? Je viens (ma famille vient) de... (et de...)

Ma peau a la couleur..., mais à l'intérieur, je me sens plutôt de couleur... comme...

Une langue ? Je rêve, je pense en...

Je peux parler en... Je peux me débrouiller en...

J'aimerais apprendre à parler le...

Et, plus difficile :

Mon empreinte, c'est...

Mon mystère, c'est... ;

Je suis un être humain, donc je...

Je suis un être vivant, donc je...

Je suis de sexe..., donc je...

Dans mon regard, il y a...

Un masque que j'aimerais porter, c'est...

Une religion qui m'a été transmise, c'est...

Une image de moi que j'aime (que je n'aime pas) qu'on voit, c'est...

Une ombre qui m'accompagne souvent, c'est...

Une caractéristique de mon corps que j'apprécie (que je n'apprécie pas), c'est...

Je suis d'une famille que je qualifierais de...

Ma signature : (la date d'aujourd'hui :)



Aborder l'identité d'un point de vue artistique

À l'aide de dessins, de collages d'images, de mots, ... proposer aux enfants d'essayer de définir ce qui fait qu'ils sont eux ou, en tout cas, les inviter à exprimer les différentes représentations qu'ils ont d'eux-mêmes.

Mes "quatre Je"

Lancer la question :

« Peut-on être plusieurs personnes en même temps ? Avez-vous parfois l'impression d'être plusieurs personnes en même temps ? Est-ce que c'est un problème ? ».

Échanger des idées, des exemples, à ce propos.

Proposer de traduire cela graphiquement en dessinant chacun sur sa propre photo :

* Se prendre en photographie, la reproduire 4 fois

* Dessiner sur ces 4 photocopies pour y représenter ses 4 « Je ».

* On pourrait par la suite regrouper les « je » qui se ressemblent dans la classe sur des affiches : *nos « je » sportifs », nos « je » heureux », nos « je » qui font les idiots, etc'*

(l'image 1 et 2 ci-dessous peuvent être montrées au départ, soit simplement pour lancer l'activité *Mes quatre Je*, soit pour un atelier philo sur l'image²)

Autoportrait en atelier d'écriture par caviardage

- * Demander aux enfants d'amener un livre qui n'a plus d'intérêt (qui a déjà été bien lu ou destiné à être donné,...).
- * Sélectionner une double page.
- * Dans le texte, entourer, sans trop réfléchir, les mots qui pourraient évoquer **ce que je suis, qui je suis...** (moi, ma personne, corps, visage, caractère, pensées...)
- * *Caviarder* le texte, c'est à dire. couvrir le restant du texte d'une peinture acrylique épaisse ou d'aquarelle foncée, suivant le désir de couvrir ou de laisser apparent une partie du texte.
- * À l'aide des mots restés visibles, écrire sa pensée du jour : ... *Moi, c'est...*

Autoportrait avec mes pensées

- * Réaliser un autoportrait en couleurs. Choisir son mode d'expression : dessiner, peindre ou coller des éléments de reproductions de peintures, de photos...
- * Découper, à côté, une fenêtre fermable et ouvrable à la hauteur de la tête.
- * Coller sa réalisation sur une autre feuille vierge, en ouvrant la « fenêtre ».
- * Dans cet espace laissé libre, représenter (écrire ou dessiner...) mes pensées...



1. D'après Jean-Charles Pettier, Dossier pédagogique du n° 63 de Philéas & Autobule : Qui suis-je ? p. 9 <https://www.phileasetautobule.be/dossier/qui-suis-je/>

Cette activité est liée à l'affiche que l'on voit en couverture du numéro, mais elle peut être réalisée sans ce support.

2. Voir annexe : Exploiter les images des pages-titres comme des affiches à questionner et discuter



Exercice plus systématique pour cerner la notion d'identité.

Lecture du livre de Anne Herbauts **Ni l'un ni l'autre**.

Proposer aux enfants de réaliser le même exercice.

Si je ne suis ni..., ni...qui suis-je ?

Suis-je un être exceptionnel ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?

Suis-je comme tout le monde ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?

Avoir une identité, est-ce être identique (identique de idem : la même chose...

un chat chez les chats, un chien chez les chiens) ?

Avoir une identité, est-ce s'identifier ? Si oui, à qui ?

Avoir une identité, est-ce se différencier ? Si oui, de qui, de quoi ?



Dans quelle mesure resterais-tu toi-même si tu changeais telle ou telle caractéristique de ton être.

Répondre par «oui», «non », ou « oui et non », et justifie la réponse.

Serais-tu toujours toi-même ?³

	oui	non	oui et non
Si tu changes de vêtements.			
Si tu changes de caractère.			
Si tu changes de nationalité.			
Si tu changes d'âge.			
Si tu changes d'idée.			
Si tu changes de maison.			
Si tu changes de prénom.			
Si tu changes de famille.			
Si tu changes de sexe.			
Si tu changes d'identité.			
Si tu changes de lieu de naissance.			
Si tu changes de goûts.			
Si tu changes de coiffure.			
Si tu changes de nom de famille.			
Si tu changes de culture.			
Si tu changes d'école.			

3. Inspiré par les exercices sur l'identité figurant dans les guides d'accompagnement de la méthode Lipman.



Ni l'un, ni l'autre...oui,
mais alors...qui ?

Ça c'est vraiment moi !⁴

Qu'est-ce qui exprime le mieux qui tu es ?
Choisis un des 2 termes en justifiant ton choix !

Ton nom ou ton prénom. -----

Ta famille ou tes amis. -----

Ton corps ou ton esprit. -----

Ton origine ou ta nationalité. -----

Tes vêtements ou ta coiffure. -----

Ton sexe ou ton âge. -----

Ta force ou ton intelligence. -----

Tes connaissances ou ton savoir-faire. -----

Ton passé ou ton futur. -----

Tes actions ou tes paroles. -----

Tes jeux ou ton travail. -----

Tes rêves ou tes pensées. -----

Tes amis ou tes ennemis. -----

Ta bouche ou tes yeux. -----

Tes idées ou ton caractère. -----

4. Isabelle MILLION, et Oscar BRENIFIER, Cahier d'exercices philosophiques, p. 45
<http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/05/CAHIER-DEXERCICES-FR-1.pdf>.



la construction d'une identité

Enjeux

« Raconte-moi une histoire » ! Dès que le langage apparaît, le petit d'homme aime qu'on lui raconte des histoires de fées, de monstres, d'amour, d'amitiés, de bagarres... Aucune de celles-ci n'est innocente. Elles vont permettre de rêver, s'évader, apprendre, rire, pleurer, s'identifier à des héros, des anti-héros. Ces romans, contes, chansons, fables ou mythes ont des pouvoirs dont on ne prend pas toujours conscience !

En effet, les histoires ne disent pas le réel. Elles le façonnent, l'interprètent, l'inventent. Au travers des contes et des chansons, elles humanisent la réalité. Par les souvenirs, elles relient le passé et le présent. Par la science-fiction, elles nous projettent dans l'avenir. Elles relient les gens ou les opposent, elles peuvent même provoquer des conflits. Elles mettent de l'ordre dans le désordre du monde, du désordre dans l'ordre des choses. D'une manière plus générale, dire et se dire amènent à clarifier sa pensée, à développer les habiletés à penser qui permettent de mieux se comprendre et de comprendre le monde et donc, de donner plus de sens.

Une identité ça se construit aussi par le désir, l'imagination de son futur, la volonté de réaliser ses rêves... Rêver son futur peut être « une activité libre et lucide de l'esprit, plus ou moins liée à la vie réelle, soit pour la prolonger et l'anticiper, soit pour l'embellir et s'en évader. (...) L'imagination, en ce sens, ne s'oppose pas au réel, mais l'imprègne, l'investit, l'enrichit. »¹

1. Extrait de Enjeux de la thématique *Réaliser ses rêves, le désir et l'imagination*, Olivier BLOND-RZEWUSKI (dir.), Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? Paris, Hathier, 2018, p. 329.

Dans l'atelier philo

Mon histoire

Se présenter en photos sur une ligne du temps et questionner son histoire

Demander aux élèves d'apporter trois photos d'eux : une quand ils étaient bébés, une actuelle et une entre ces deux moments.

Proposer ensuite de coller ces 3 photos sur une feuille traversée par une ligne du temps en y indiquant les repères temporels et en y rédigeant 3 légendes.

Il doit être possible de remplacer par un dessin une photo dont on ne disposerait pas.

Chacun présentera aux autres ses photos avec leurs légendes en justifiant son choix.

Une écriture, Mon autobiographie

Prendre exemple sur un récit autobiographique dont on lit la table des matières.¹

Proposer :

Vous avez ... ans. Votre vie est déjà très riche. On vous a proposé de publier votre autobiographie. Vous allez commencer par en rédiger la table des matières, les titres des chapitres qui la composeront. Vous pouvez vous baser tant sur la réalité de votre vie passée et celle de votre famille, que sur votre imagination.

À partir des mots utilisés par les élèves en présentant leurs histoires, l'enseignant propose un mot ou un bout de phrase, noté au centre du tableau, par exemple **Mon histoire** (ou *Je change, Ma ligne de vie, Je suis devenu...*) et invite à une cueillette de questions autour de cette idée.

¹. Cette activité contribue à l'apprentissage de la lecture en langue maternelle, notamment avec l'observation de l'objet-livre, et en lecture documentaire où on apprend à consulter et à élaborer une table des matières, un index, une 4^e de couverture etc.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : MON HISTOIRE

- * Notre histoire et l'histoire de nos parents sont-elles des histoires vraies ?
- * Si certains événements de notre vie s'étaient passés autrement ou ne s'étaient pas passés, serions-nous pareils à ce que nous sommes ?
- * Quand nos parents racontent des souvenirs de notre enfance, pensons-nous que les événements se soient passés vraiment comme ça ?
- * Aurions-nous des souvenirs de notre enfance si on ne nous en avait rien dit ?
- * Notre prénom, notre nom de famille, ont-ils une influence dans notre histoire ?
- * Notre histoire à chacun, en Belgique, fait-elle partie de l'Histoire de la Belgique ?
- * Quelles seraient les différences entre l'histoire des personnes et la grande Histoire ?
- * Peut-on connaître le début de la grande Histoire ? Et sa fin ?
- * Les adultes de notre famille ont changé depuis qu'ils ou elles étaient plus jeunes ?
- * Notre « je » est-il pareil que lorsque nous étions plus jeune ?
- * Notre « je » va-t-il rester comme il est en ce moment ou va-t-il changer ?
- * Est-ce un plaisir de changer ? Est-ce un plaisir de penser que l'on va changer ?

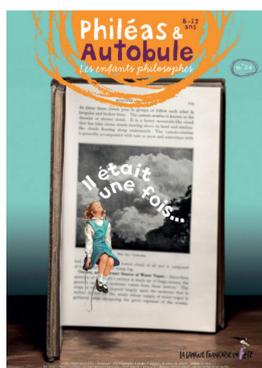
Les questions spontanées des élèves, sur ce thème de l'identité en particulier, pourraient être d'ordre plus socio-affectif : sur le choix de leur prénom, sur des souvenirs d'enfance agréables ou désagréables, sur des histoires qu'on leur a raconté sur leur famille. Il s'agit alors davantage de pouvoir s'exprimer en « Je », d'être écouté sans qu'il y ait discussion, dans un climat d'empathie. Pour ces moments, on privilégiera une démarche différente de la communauté de recherche philosophique.

La méthodologie du cercle de parole (ProDAS)¹, notamment, avec d'autres règles et un autre cadre, est intéressante et complète bien la discussion philosophique.

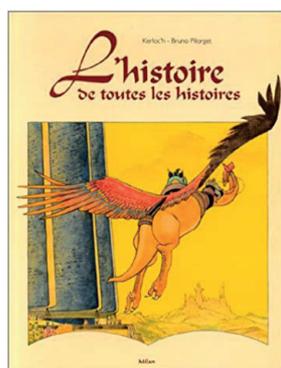
1. Voir ANNEXE - S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

Supports de questionnement

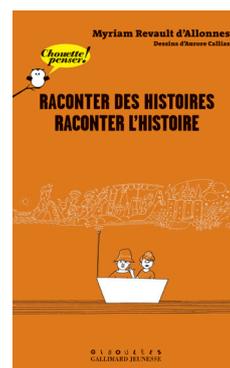
Pour une bibliographie complète des ouvrages traitant de ce sujet, voir : www.ricochet-jeunes.org.
L'introduction à la philosophie avec les enfants publiée dans le dossier pédagogique de Philéas et Autobule n°3 est disponible sur le site Internet www.phileasetautobule.be.



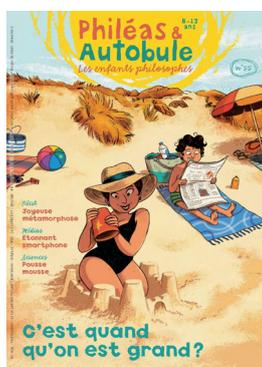
« Il était une fois... »
in *Philéas et Autobule*
n°34, 03/2013
www.phileasetautobule.be



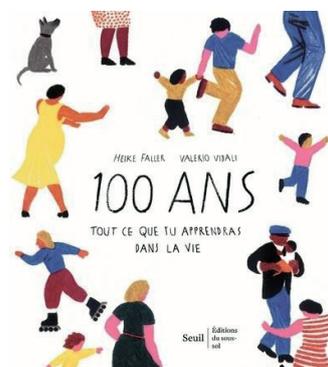
Jean-Pierre KERLOC'H,
Bruno PILORGET
L'histoire de toutes les histoires
Milan 1994



Myriam REVAULT D'ALLONNES
*Raconter des histoires,
raconter l'histoire*
Chouette penser, Gribouilles,
Gallimard Jeunesse 2013

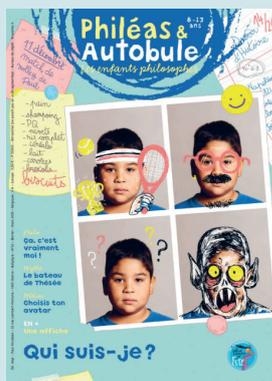


Philéas et Autobule
N°55 - juin 2017
www.phileasetautobule.be

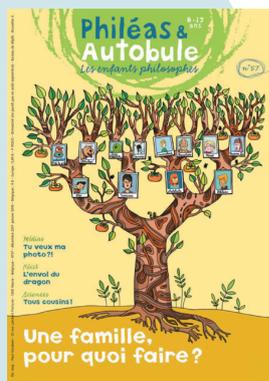


H. Faller et V. Vidali
*100 ans. Tout ce que tu apprendras dans
la vie*
Seuil, 2020

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°63
Qui suis-je ?
Février 2019

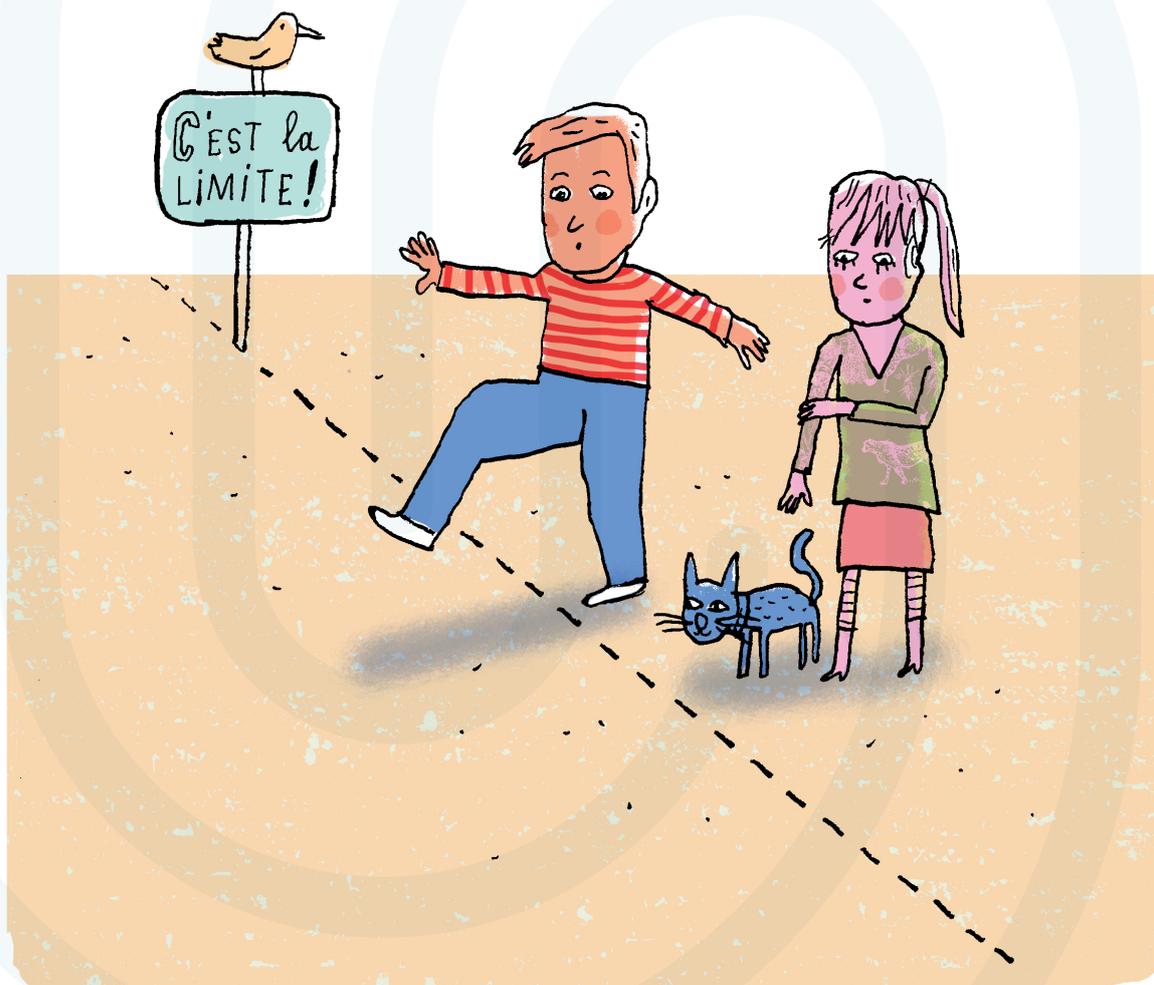


Philéas & Autobule n°57
**Une famille,
pour quoi faire ?**
Décembre 2017

4

Les limites

C'est quoi une frontière ?



Enjeux

Rappel

Tous les supports peuvent faire l'objet d'une discussion philosophique. Toutefois, sans formation méthodologique en philosophie avec les enfants, vous pourrez offrir un espace de parole sous la forme d'une discussion, d'un débat d'opinions ou d'un débat argumentatif en gardant à l'esprit que votre rôle consiste à accompagner, à amener à réfléchir et à aller le plus loin possible dans la réflexion, sans imposer le fruit de vos propres réflexions.

Ne partez pas avec l'idée que vous allez apprendre quelque chose aux enfants, soyez plutôt curieux de ce qu'ils pourraient vous apprendre. Pour chacun des ateliers, ce dossier propose des enjeux philosophiques propres et des exemples de questions susceptibles d'initier la discussion ou de faire rebondir les réflexions des enfants. Avant d'aborder l'atelier, jouez personnellement avec les mots et interrogez-en le sens. Par exemple, quels sont les mots qui évoquent les limites ? Frontière, ligne, barrière, obstacle, borne... Essayez de déterminer en quoi ces mots se ressemblent et ce qui les différencie.

Essayez de définir vous-même les mots que vous utiliserez et n'oubliez pas de demander aux enfants de préciser ce qu'ils entendent par tel ou tel mot.

Les frontières

Les frontières qu'elles soient visibles ou invisibles sont un sujet passionnant, car nous y sommes tous confrontés lorsque nous parlons de voyages bien sûr, mais aussi lorsque nous entendons parler de « sans papiers », de guerres, de conflits linguistiques, d'expulsions, de migrations.

Or, nous ne sommes pas toujours certains de savoir ni où elles se trouvent ni même si elles existent. Souvent, on les passe sans même s'en rendre compte, comme quand on prend l'avion. Pour certains, passer une frontière représente un exploit, un risque.

Parler de ce qui se joue autour des frontières, c'est évidemment aborder des notions de géographie, d'histoire, c'est évoquer ce qu'est la culture, c'est également aborder de grands sujets philosophiques comme : C'est quoi l'étranger ? Qu'est-ce qui attire ou fait peur de l'autre côté de la frontière ? Les frontières sont-elles à l'origine des guerres ? Leur résultat ?

Les limites

Aborder l'Europe implique forcément d'évoquer « les frontières ». Afin d'universaliser le thème, on commencera par le thème des « limites » qui offre plus de pistes d'exploitations philosophiques.

Le mot « limite » englobe en effet plusieurs définitions. Il peut signifier la frontière entre deux choses, auquel cas le mot ligne pourrait en être le synonyme ; le début et le terme d'une période, ce qui supposerait que la limite est une fin, et enfin, le point où s'arrête l'action de quelqu'un ou de quelque chose. Réfléchir à propos de la limite ou des limites peut aussi se faire à partir de soi et/ou du contexte.

Barrière, bord, borne, bout, cadre, confins, contour, démarcation, fin, frontière, ligne, orée, obstacle, périmètre, plafond, seuil, surface, terme... En quoi ces mots (tous synonymes de limite) se ressemblent-ils et qu'est-ce qui les différencie ? Toute limite est-elle une frontière, toute frontière est-elle une limite ?

Limites réelles, visibles : notion de surface (celle du terrain de football, celle du corps), de frontières géographiques (barrière, haie, mur, fenêtre, horizon), d'espace (occupé par le corps, de jeux), de périmètre.

Limites sociales définies clairement ou pas : interdictions, obligations (règlements, lois, chartes), notion de propriété, permission. Limites personnelles : capacités physiques, intellectuelles, notion d'intimité et de respect dans le rapport à l'autre.

Comment peut-on dès lors représenter les limites ? Comment une limite peut-elle se matérialiser ? Qui les fixe, qui décide de les franchir, qui les frôle, qui les repousse et pourquoi ?



Compétences développées: distinguer et différencier

Pour distinguer ou différencier, l'enseignant invite les élèves à définir les termes en relevant pour chacun les caractéristiques essentielles. Celles-ci sont ensuite comparées :

- Y a-t-il plus de caractéristiques communes aux deux termes que de différentes ?

Si oui, les termes sont à distinguer, si non, à différencier.¹

Pour distinguer, plus précisément, l'enseignant peut demander :

- Une ... (frontière) est-ce comme une ... (barrière) ?

- En quoi ... est-il semblable et différent de ... ?

- Complète la phrase : Un ... (conflit) c'est comme une ... (dispute) parce que... sauf que ...

1. Voir ANNEXE et Alexandre HERRIGER, Les habiletés de pensée en philosophie pour enfants, <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/10/Doc-site-Entrevues-.pdf> pp. 31-35

Dans l'atelier philo

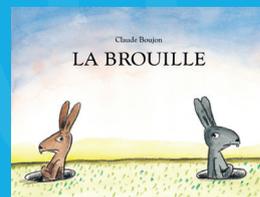
Les limites

Problématiser et donner du sens

La brouille

Claude BOULON, l'école des loisirs, 1989

« Comment deux lapins qui étaient voisins devinrent amis sans cesser de se disputer. »



La ligne

Frédéric Maupomé, Stéphane Sénagas, Frimousse 2018

« Parfois, l'histoire finit bien. Parfois, l'histoire ne finit pas. Deux personnages sont dans la cour d'un immeuble. L'un est calme sur un banc. L'autre a très envie de bouger et jouer. C'est alors que la ligne apparaît. Celle qui se dessine entre deux camps pour un rien. Celle qui grossit et devient un mur. Celle qui se tend jusqu'au conflit. C'est la guerre. Tout est permis. Et pourtant, parfois, la ligne s'efface aussi vite qu'elle est apparue. »



Problématisation

Proposer aux enfants, après lecture de l'histoire par l'animateur ou en lecture partagée comme le propose M. Lipman, de poser des questions sur celle-ci, ce qui permettra de voir où se situent les enfants, ce qui les interpelle, ce qui leur pose problème, ce qui les étonne, ce qu'ils veulent réellement savoir ou comprendre...

Communauté de recherche

Les enfants tenteront de répondre aux questions qu'ils se sont posés. A cette fin, plusieurs méthodes sont possibles. On peut simplement commencer par la première question ou la dernière. On peut également demander si certains seraient capables de répondre à l'une ou l'autre question et on peut commencer par celle-là. Ou on propose de passer au vote et de répondre à la question qui remporte le plus de voix. On peut également envisager de mettre en évidence dans chaque question le thème ou la problématique qui s'en dégage et s'attaquer, non à une question précise, mais bien à un thème qui regroupe plusieurs de ces questions. Quoi qu'il en soit, soyez créatifs, variez les plaisirs, évitez la routine...

Conceptualisation

Il s'agit, en se servant des échanges précédents, de conceptualiser la notion de *frontière* en lui construisant un champ lexical puis en formulant des distinctions.

• Chacun note, et laisse en attente, sa représentation initiale : « *Pour moi, une frontière c'est...* »

• Au centre du tableau, l'enseignant écrit « **Une frontière c'est un peu comme...** » et trace des rayons autour de ce début de phrase à compléter. Les élèves font des propositions que l'enseignant note à l'extrémité des rayons... L'enseignant peut stimuler cette recherche de nuances en proposant des items plus inattendus (concrets comme : *mur, clôture...* ou plus abstraits comme *interdit, fin...*) ou laisser consulter des dictionnaires.

• L'enseignant relit les propositions et invite à établir des distinctions. Pour mieux comprendre le sens du mot frontière, après avoir rapproché des mots, nous allons chercher ce qui les distingue : **une frontière, c'est comme... sauf que...** ».

• Rassembler une série de caractéristiques du concept. Par exemple, *une frontière est une ligne sur la carte, c'est un mur mais avec une porte, c'est à la fois une fin et un début.*

• Reformuler le concept en faisant ensemble la synthèse des caractéristiques ainsi découvertes (ligne géographique, début comme fin de territoire,...). Comparer chacun à sa représentation initiale.

NB : il s'agira d'avancer modestement, d'aider à formuler mais sans pousser les élèves au-delà de leur raisonnement.



Prolongement possible : un puzzle des frontières

A l'aide d'images, de dessins, les enfants pourraient créer un puzzle regroupant toutes les représentations de frontières (barrière, mur, eau, etc.)

Questions pour enrichir le débat



Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : LES FRONTIÈRES

Questions de faits ou présupposant des faits à éclaircir, notamment par l'observation de cartes.

- * Les frontières sont-elles naturelles ?
- * Connais-tu des frontières qui ne sont/ne sont pas naturelles ?
- * Connais-tu les frontières de l'Europe ?
- * Ces frontières sont-elles définitives ?
- * Une carte peut-elle raconter une histoire ?

Questions d'expériences personnelles :

- * Qu'as-tu pu observer des frontières si tu es déjà passé d'un pays à un autre en Europe ?
- * Trouvez-vous que les frontières dessinées sur des cartes se voient dans le paysage ?

Questions ouvertes, à visée philosophique.

- * Pourquoi y a-t-il des frontières ?
- * Les frontières nous protègent-elles ? Si oui, de qui, de quoi ?
- * A l'intérieur de nos frontières, c'est chez nous ? Et en dehors ?
- * Si les frontières changent, cela change-t-il la vie des gens qui habitent près de celles-ci ?
- * Est-on toujours différent d'un côté à l'autre d'une frontière ?
- * Peut-on se sentir chez soi hors de ses frontières ? Et pas chez soi à l'intérieur des siennes ?
- * Est-ce que l'on trace des frontières parce qu'on est différent ou est-ce le fait d'avoir tracé des frontières qui nous a rendu différents ?
- * Quelles différences y a-t-il entre dire : « passer », « franchir », « traverser » une frontière ?
- * S'il n'y avait pas de frontières, y aurait-il encore des étrangers ?
- * Peut-on se sentir « étranger » dans son propre pays ?



Prolongement : questionner les cartes d'Europe et d'Afrique

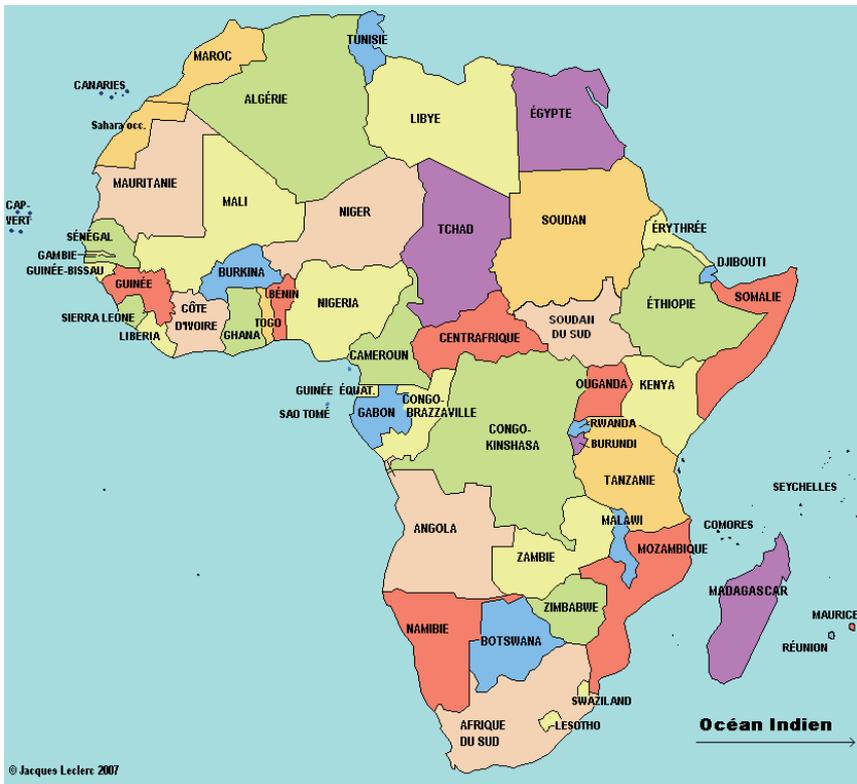
L'enseignant peut utiliser les cartes affichées l'une à côté de l'autre, pour susciter le questionnement comme on peut le faire à partir d'une affiche.¹

Observer et questionner, notamment :

- * Sur les frontières rectilignes de nombreux pays africains².
- * Sur la petitesse de certains territoires par rapport à d'autres.



<https://www.axLcefan.ulaval.ca/europe/Europe-MAP.htm>
<https://www.axLcefan.ulaval.ca/afrique/AFRIQUE-MAP-clc.htm>



1. Voir ANNEXE, d'après Philéas & Autobule, J-Ch. Pettier

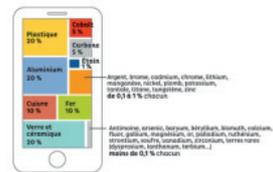
2. Voir notamment : *Empires coloniaux d'Afrique en 1884 - Carte du partage de l'Afrique* <http://planetejeanjaures.free.fr/geo/afrique-colonies.htm>

PLUSIEURS TOURS DU MONDE POUR UN SMARTPHONE

Marchandise emblématique de ce début de siècle, les smartphones produits par Apple tirent parti des chaînes mondiales d'approvisionnement permettant d'acheter le labour humain au prix le plus bas, où qu'il se trouve. Cette division internationale du travail entre conception, fabrication des composants et assemblage garantit à l'entreprise une marge brute d'au moins 69 % sur le dernier modèle d'iPhone : l'appareil est vendu plus de trois fois le prix que coûte sa production.

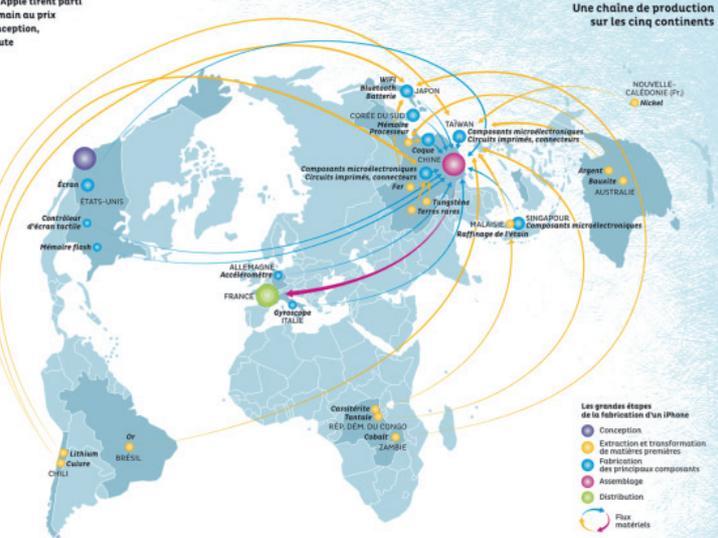
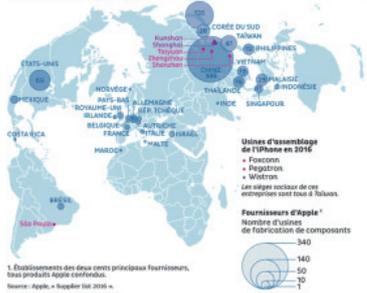
Une chaîne de production sur les cinq continents

Des dizaines de composants



Source: FTSE - Comptabilité de l'iPhone - Cadenas document on the environmentally sound measurement of cost and profit of the mobile phone.

Ils fabriquent pour Apple



En 2016, Apple construit et commercialise cinq modèles d'iPhone (SE, 6, 6 Plus, 6S, 6S Plus), dont les composants varient légèrement d'un modèle à l'autre. Plusieurs fabricants possèdent des usines dédiées à la production de ces composants. Apple publie la liste de ses fournisseurs de matières premières, mais ces entreprises ne sont pas identifiées. Ainsi, le rapport sur les matériaux (Conflict Minerals Report 2016) liste pas moins de cent sociétés de transformation minière. Par ailleurs, Apple publie la liste de raffinage de l'or, mais n'indique pas la localisation des mines.

Cette carte propose une configuration possible de la chaîne d'approvisionnement d'un iPhone, conçu à Cupertino (Californie), assemblé à Shenzhen (Chine) et vendu à Paris, en faisant figurer les principaux métaux et des premiers sites miniers d'extraction, ainsi qu'un des sites de fabrication de chaque composant majeur.

<https://www.monde-diplomatique.fr/cartes/monde-mdv49>

Pour en savoir plus sur la géographie de l'Europe :

Si l'Europe est considérée comme l'un des six continents, elle est en réalité, au plan géographique, la péninsule occidentale de l'Asie, parfois nommée « Eurasie ».

Ses limites orientales en particulier restent donc indéfinies et controversées, correspondant plus ou moins aux frontières de l'Ukraine et de la Biélorussie, faisant de la Russie actuelle un pays « un peu » européen et « un peu » asiatique pour les géographes.

En réalité, ses frontières sont essentiellement politiques. Elles comprennent indiscutablement l'ensemble des pays membres de l'Union européenne, mais incluent éventuellement les pays candidats (Turquie, Macédoine, Monténégro, Serbie, Albanie) ou candidats potentiels (Bosnie-Herzégovine, Kosovo, Islande) et les territoires liés par leur statut à certains pays d'Europe de l'Ouest hors de l'Europe, notamment : le Groënland, les Canaries, Ceuta et Méllilla, Madère, les Açores et les quatre départements d'outremer français qui sont membres à part entière de l'Union européenne.

<https://www.monde-diplomatique.fr/index/pays/europe>

Supports de questionnement



Antoine GUILLOPE
La frontière
Langueur 2020



Francesca SANNA
*Partir : au-delà
des frontières*
Gallimard Jeunesse, 2017



Jon AGEE
Le bon côté du mur
Gallimard Jeunesse, 2019



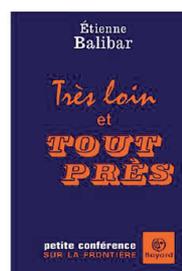
Frédéric MAUPOME
La ligne
Editions Frimousse, 2018



Jürg SCHUBIGER
A l'étranger
La joie de lire, 2001.

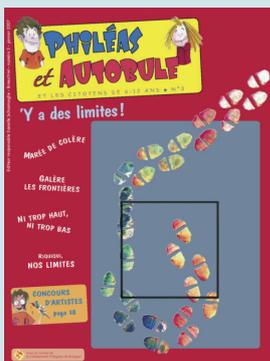


Giuliano FERRI
*Une pierre moins
une pierre*
Minedition France, 2016

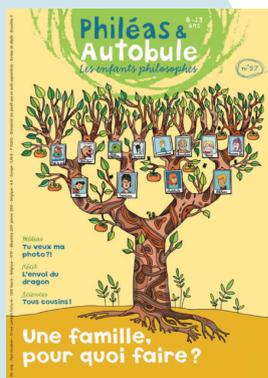


Etienne BALIBAR
*Très loin et tout près, Petite
conférence sur la Frontière*
Bayard, 2007

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°3
Y a des limites !
Janvier 2007



Philéas & Autobule n°57
**Une famille,
pour quoi faire ?**
pages 30-32 Papystoire
raconte Le mur de la honte
Décembre 2017

5

La tolérance

Pari de notre tour de Babel ?



Enjeux

L'Europe, cette formidable tour de Babel rassemble en son sein des nationalités, des langues, des cultures différentes. Le vécu de chacun des peuples qui la composent est à la fois original et singulier.

Les mots que nous utilisons sont comme des étiquettes commodes pour caractériser ce qui est. Quand nous prononçons le mot « table » peu ou pas d'explications à donner. Des Belges évoquant ensemble la Belgique n'auront probablement pas d'explications à donner non plus ! « On se comprend ! ». Mais si un Espagnol nous parle de « mesa ». les choses se compliquent ! Mesa ? La messe ? Mets ça ? Mais ça... ?

Évoquer l'Europe risque d'amener des images mentales bien différentes d'un pays à l'autre, si images mentales il y a. La représentation de l'Europe peut être plus ou moins riche selon que les références des personnes (et des enfants en particulier) soient les mêmes ou non, largement partagées ou presque pas. La communication est une affaire de relations. Plus les individus se connaissent, plus l'information sera transparente, évidente. Ils pourront « s'entendre ».

À l'inverse, des individus ayant une éducation, une culture, une origine socio-économique radicalement différente, ne pourront s'entendre qu'en fournissant des « sous-titres » à leurs propos, des explications sur leurs pensées. Or, savoir préciser sa pensée, savoir se décentrer et prendre conscience des différences de points de vue existant entre soi et autrui, savoir les problématiser (articuler les idées sous forme de problème), sont des gestes proprement philosophiques constituant un enjeu de taille pour améliorer la communication entre personnes, peuples ou cultures.



Compétences développées : savoir parler, écouter l'autre, reformuler.

Parler, c'est penser. Dans un atelier philo, l'enseignant réinterroge les paroles et conduit ainsi chacun à enrichir ce qu'il pense. Les élèves découvriront souvent avec plaisir que leurs prises de parole les ont amenés à « bien penser » (penser ce qu'ils disent et dire ce qu'ils pensent). Complémentairement, ils sont incités à bien entendre les autres, à s'appuyer sur cette écoute. Cela les amène à découvrir le plaisir de construire une pensée collective.

Pour mieux **parler et écouter**, l'**enseignant** peut inviter systématiquement les **élèves** prenant la parole à regarder les autres participants plutôt que l'adulte, favorisant ainsi les interactions entre élèves. Il doit modérer des gros parleurs et tendre la perche aux plus taiseux avec la règle de priorité à ceux qui ne sont pas ou peu intervenus.

L'enseignant peut relancer l'écoute avec ce type de questions :

- * Tu dis que tu es d'accord avec ..., peux-tu nous rappeler ce qu'il en a dit ?
- * Tu dis que tu n'es pas d'accord avec ... Peux-tu reformuler son opinion ?

Avec de jeunes enfants, il aidera à sortir du « monologue collectif » décrit par Piaget, en formulant lui-même des liens entre ce que dit l'un et ce que dit l'autre.

Dans l'atelier philo

A partir de la Tour de Babel, se parler pour s'entendre

Avec ses mots savoureux, la conteuse Francine Vidal invite petits et grands à une relecture de La tour de Babel : un récit issu de la Genèse qui n'est pas seulement celui d'un projet orgueilleux des hommes punis par la main de Dieu, mais bel et bien celui d'une véritable providence.

Comprendre le récit et différencier mythe et réalité.

- * Pensez-vous que les premiers hommes parlaient tous la même langue ?
- * Est-ce vraiment à cause de Babel que les hommes parlent des langues différentes ?

Interpréter le récit et questionner son contenu implicite :

- * Que veut dire cette histoire selon vous ?

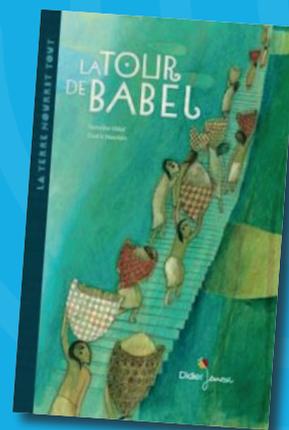
Noter ces interprétations et transformer les affirmations en questions.

Aborder une de ces questions en communauté de recherche, par exemple :

- * Les humains s'entendraient-ils mieux s'ils parlaient la même langue ?

Proposer la consigne (après quelques interventions) :

- * Dès maintenant, chaque intervenant essaiera de « rebondir » sur une idée précédente, en la redisant avec ses mots avant de donner son propre avis, par exemple :
- * « Comme dit Léo... je pense aussi que... et j'ajoute que... » ou « Je ne pense pas comme Emma quand elle dit que... au contraire je pense plutôt que... ».



La tour de Babel

Francine Vidal, Elodie Nouhen

Didier Jeunesse, 2007



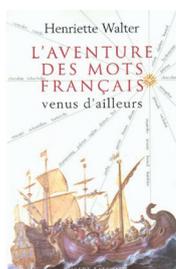
Des activités

Détournement philo du jeu Pictionary (en équipes)¹

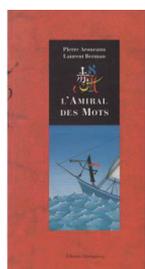
- * Préparer des fiches avec des noms de personnages, en nombre correspondant au nombre d'équipes. Chacun à son tour recevra le nom d'un personnage à représenter à son équipe à l'aide d'un dessin ou d'un mime. Par exemple : une princesse, un homme d'affaires, un chômeur, un Indien, un Italien, une personne âgée, une secrétaire, etc. Ses coéquipiers devineront le plus vite possible, le premier à deviner recevra le nom d'un nouveau personnage à dessiner ou mimer. Jusqu'à la fin de la série.
- * Réfléchir :
 - *Comment a-t-on fait pour s'exprimer sans paroles ?*
 - *Quelles représentations utilise-t-on pour se faire quand même comprendre ?*
- * Découvrir la part des généralisations (un chômeur est-il, en réalité, tel qu'on l'a mimé ?), les stéréotypes et préjugés dans les représentations communes. La limitation du langage empêche de décrire avec nuances. La consigne même (« *Représente UN Italien...* ») induit la caricature. En paroles on pourrait décrire plus rationnellement et nuancer.
- * On pourra évoquer la limitation de la communication lorsqu'on parle des langues différentes et le désir d'apprendre d'autres langues.

1. D'après Olivier BLOND-RZEWUSKI (dir.), Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? Paris, Hatier, 2018, p. 156

Supports de questionnement



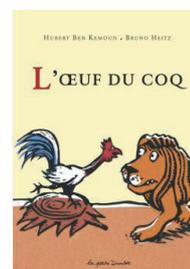
Henriette WALTER
L'aventure des mots français venus d'ailleurs
éd. LGF-Livre de Poche, Paris, 1999



Pierre ARONEANU et Laurent BERMAN
L'Amiral des Mots
éd. Alternatives, Paris, 2001



Jacques Le GOFF
avec la collaboration de Jean-Louis SCHLEGEL
Le Moyen Âge expliqué aux enfants
éd. Seuil, 2006



Hubert BEN KEMOUN et Bruno HEITZ
L'œuf du coq
éd. Casterman, Tournai, 2000



Caroline de HUGO
Les mots vagabonds, ces mots français venus d'ailleurs
éd. Mango Jeunesse, Paris, 200



Henriette WALTER et Bassam BARAKÉ
Arabesques : l'aventure de la langue arabe en Occident
coll. Le goût des mots, éd. Points, Paris, 2007



Le français en Belgique
éd. De Boeck, Bruxelles, 1996.
Guide permettant de comprendre le passé, le présent, mais aussi l'avenir du français.



Agnès ROSENTHIEL
Le Livre de la Langue française
coll. découverte cadet, éd. Gallimard, Paris, 1985.
L'histoire des mots les plus familiers comme les plus insolites.



Bernard CERQUIGLINI, Jean-Claude CORBEIL, Jean-Marie KLINKENBERG et Benoît PEETERS
Tu parles ! ? Le français dans tous ses états
éd. Flammarion, Paris, 2000.
Sous la forme d'un abécédaire, de A à @, un panorama des questions

Prolongements possibles :



le voyage des mots

Voyager, dans le temps et dans l'espace, avec les mots.

Amorcer une exploitation du thème de la langue, pour travailler l'éveil à l'histoire, la géographie, la science et la culture. On proposera aux enfants de récolter dans des livres des mots d'ailleurs et d'autres époques (consulter des livres spécialisés dans l'histoire des langues).

On tentera de comprendre ensuite le lien entre l'héritage des mots et l'influence de la culture : constater que les apports linguistiques sont avant tout culturels (ils se rattachent à des modes de vie, ils sont significatifs de contextes culturels donnés).

À partir du poème-litanie de Julos Beaucarne.

« Nous sommes 180 millions de francophones dans le monde. On parle le français au Québec, à Rebecq, à Flobecq, à Tahiti, à Haïti, au Burundi, au Togo, au Congo, à Bamako, à Madagascar, à Dakar, en Côte d'Ivoire, en Haute-Volta, à Brazza, au Rwanda, en Guyane, à la Guadeloupe, au Sénégal, à la Martinique, à Saint-Pierre-et-Miquelon, au Gabon, en Nouvelle-Calédonie, en Tunisie, au Liban, dans les Nouvelles-Hébrides, dans l'île de la Désirade, au Zaïre, dans l'île de la Marie-Galante, dans l'île Maurice, au Cameroun, en France, à Gérompont-Petit-Rosière, à Sorinne-la-Longue, à Tourinnes-la-Grosse, à Jandrain-Jandrenouille ; on parle français à Pondichéry dans les Indes, en Louisiane, à Matagne dans les Fagnes, les Indiens algonquins de l'état de New-York parlent français et les Gros-ventres du Montana également : nous sommes en tout 180 millions de francophones dans le monde. Voilà pouqwé, no ston firs dyesse Wallons. Voilà pourquoi nous sommes fiers d'être Wallons.

Actualiser ces données (en 2022, sur 112 pays et territoires, les francophones seraient 277 millions.

Rechercher et situer les pays cités sur un planisphère.

Effectuer la même démarche par rapport à l'espagnol par exemple. Existerait-il une chanson semblable à celle de Julos Beaucarne qui raconte comment la langue espagnole est parlée de par le monde ? Si non, pourrait-on en inventer une du même genre ?¹

1. Le classement des 10 langues les plus parlées au monde : <https://www.geo.fr/voyage/quelles-sont-les-langues-les-plus-parlees-au-monde-203079>

Prolongements possibles :



Europe c'est quoi ?

Par exemple approfondir

Quels pays connaissons-nous ? Quelles régions dans ces pays ? Quelles langues ?

Quelles particularités connaissons-nous ? Quels problèmes entendus dans les médias ?

Examiner des cartes et se répartir des connaissances à approfondir, des hypothèses à vérifier, des questions en suspens. Rechercher et exposer les résultats.

Formuler des questions axées sur la comparaison.

Imaginez et formulez des questions où se trouvent au moins 2 des notions suivantes :

- La Belgique, un pays(européen-non européen) – Un village – La capitale – Une personne d'origine belge.
- Une personne d'origine immigrée – Un touriste européen – Une personne riche – Une personne pauvre.
- Un pays riche – Un pays pauvre – Une femme – Un homme.

Essayez de formuler vos questions sous la forme :

« Qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui est différent entre et ? »

On peut répondre à ces questions en « dyades »¹ : les élèves sont par deux et ils se répondent l'un à l'autre à la 1^{re}, puis à la 2^e, puis à la 3^e question choisie, sans s'interrompre. Puis ils changent 2 ou 3 fois de partenaire et refont l'expérience. Ensuite, on se rassemble et on commente l'exercice. On pourra commenter :

Comment vous êtes-vous parlé ?

Peut-être a-t-on parlé différemment au fur et à mesure, parfois en affinant sa propre argumentation, parfois en intégrant les arguments d'un partenaire précédent... ?

Quelles idées retenez-vous le plus ? Quelles idées vous ont étonnés ? Quels sont vos doutes ou vos ignorances ? Après toutes ces comparaisons, que répondez-vous à la question : L'Europe, c'est quoi ? Que voudriez-vous en comprendre mieux ?

1. On peut pour cela disposer les chaises en cercle et y former des « causeuses » : chaises rapprochées 2 par 2, l'une tournée vers le centre et l'autre vers l'extérieur. Après un temps limite : Tous ceux qui sont tournés vers l'extérieur changent de causeuse en reculant de 3 places vers la droite.

Questions pour enrichir le débat



Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

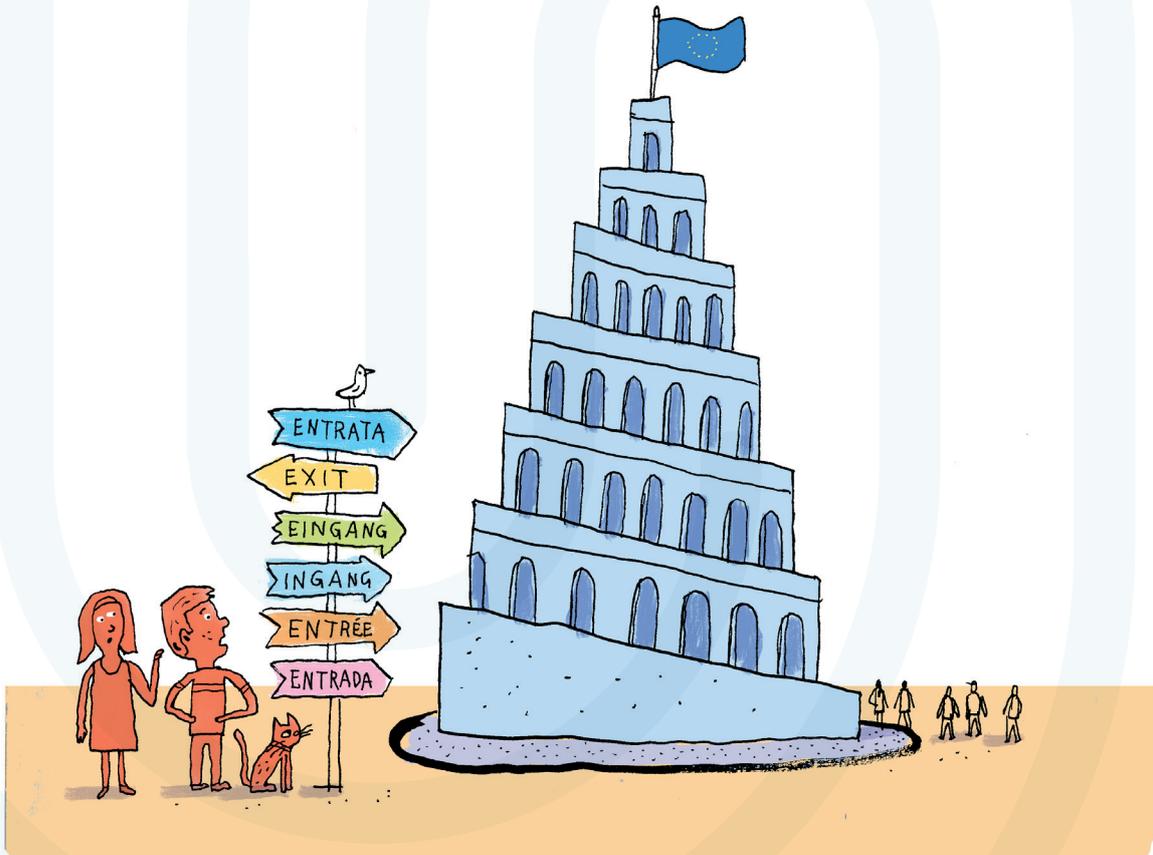
Thématique : DIVERSITÉS EN EUROPE

Qu'est-ce qui est semblable et qu'est-ce qui est différent :

- * entre la Belgique et un autre pays européen ?
- * entre Bruxelles et une autre capitale européenne ?
- * entre un village belge et Bruxelles ?
- * entre un Belge d'origine immigrée en Belgique et un « Belge d'origine » vivant en Belgique ?
- * un membre de la communauté européenne vivant en Belgique et un Belge vivant dans un autre pays de la communauté européenne ?
- * entre un Belge riche et un Belge pauvre ?
- * entre un riche d'un pays « dit riche » et un pauvre d'un pays « dit pauvre » ?
- * entre un Italien riche et un Italien pauvre ?
- * entre un homme belge et une femme belge ?
- * entre un homme portugais et une femme portugaise ?
- * en Belgique, pour un touriste espagnol et pour un immigré d'origine espagnol ?

5

Comprendre



Enjeux

Très souvent, les enfants savent des choses sans vraiment les comprendre. L'enfant sait qu'en tournant l'interrupteur, l'ampoule s'allumera, mais comprend-il pourquoi ? Il sait que la pomme tombe de l'arbre, il sait que les feuilles tombent en hiver, il sait qu'il doit obéir aux adultes, il sait que ce n'est pas bon pour lui de s'empiffrer de sucreries, mais comprend-il pourquoi ?

Les enfants ne se contentent pas de savoir, ils aiment donner du sens à ce qu'ils vivent, aux choses qui les entourent. Pour que l'enfant donne du sens, il faut l'amener à interroger ce savoir.

interroger ce savoir.

Autour de la question du **hiatus entre connaître et comprendre**, dans le cadre d'une pédagogie socio-constructiviste, Brenifier et Millon¹ proposent de travailler ces compétences et attitudes philosophiques suivantes :

L'ignorance acquise : « Introduire une part d'incertitude dans le travail de classe, passer d'un schéma de transmission de connaissances, le savoir, à la mise en œuvre d'hypothèses, **la pensée** ». « Pour cela, l'enseignant devra ne plus se cantonner au schéma de la « bonne réponse » ... « travailler le processus de réflexion, la réflexion en commun et la problématisation ».

Savoir ce que l'on dit : inciter l'élève à « déterminer la nature... de ce qu'il va dire, de ce qu'il a dit, de ce que disent les autres. C'est-à-dire à pouvoir établir... s'il s'agit d'une *question*, d'un *argument*, d'une *objection*, d'un *exemple* ou d'une *explication*, etc. »

« Cette capacité nous semble cruciale dans la mesure où elle indique une conscience cognitive du processus en cours. Soit cette compréhension sera visible dans le travail de l'élève, soit l'enseignant devra demander de le spécifier. »

Questionner les idées creuses : pour les auteurs, ce sont des concepts ou arguments creux qu'on retrouve dans les réponses récurrentes : « *Je n'ai pas envie* », « *Ça me plaît* », « *On me l'a dit* », « *Parce que c'est interdit* », « *Parce que ce n'est pas bien* », « *Tout le monde le fait* », etc. « L'enseignant apprendra à les repérer au fil des exercices, principalement parce que l'utilisation de ces clichés devient un système. Ces phrases sont creuses parce qu'elles sont trop préfabriquées et qu'il leur manque de la substance. Par exemple, à « *C'est interdit* », il demandera « *Pourquoi est-ce interdit ?* », ou « *Qui l'interdit ?* ».

1. Isabelle MILLION et Oscar BRENIFIER, Cahier d'exercices philosophiques (I/ Les enjeux de la pratique philosophique à l'école 1- Le constructivisme) <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2018/05/CAHIER-DEXERCICES-FR-1.pdf>



Compétence développée : communiquer

Puisqu'on vit ensemble avec nos différences, communiquer est plus complexe que l'émission – réception univoque d'un message. Entre cela, il y a en effet plusieurs processus lors desquels les messages sont sujets à de multiples réorganisations, réinterprétations. Chacun, à partir de ses expériences, de sa culture, de son langage, accorde un sens particulier, voire distinct, aux signes constituant le message, ce qui conduit à des compréhensions multiples et variées.

La communication lors d'une Communauté de recherche philosophique doit dès lors être empreinte d'ouverture vis-à-vis des points de vue divergents dans lesquels chacun se sait faillible. Elle se veut accueillante à l'égard de l'incertitude, des ambiguïtés et amène à des modifications de perspective.

Pour amener les élèves à **mieux communiquer, l'enseignant** peut :

- * **Reformuler** une intervention avec des mots plus précis (Tu veux dire que... ?), quand cette façon de le dire suscite un éclairage nouveau.
- * **Instiller le doute** (Pourrait-il y avoir un contre-exemple ?) et favoriser les **conflits socio-cognitifs** .(Dire que... n'est-ce pas différent de dire que... ? Est-ce opposé à ce qui était dit avant ? Est-il possible de combiner ce que tu dis avec ce que disait un tel ?) .
- * **Encourager à aller plus loin**. Pourrais-tu dire ceci autrement ? Peux-tu développer ton exemple ?

Comprendre ce qu'on nous dit de l'Europe

Nous savons actuellement de plus en plus de choses, mais est-ce que nous les comprenons ?

Se questionner :

Qu'avez-vous retenu récemment à propos de l'Europe ?

D'où vous viennent ces informations et ces impressions que vous avez retenues sur l'Europe ?

Rassembler ces sources d'informations (médias, voyages, lectures, cinéma...) et retenir seulement quelques faits plus ou moins connus.

Classer : ce que l'on sait (des faits) et ce que l'on croit (des hypothèses à vérifier ou des impressions).

Mettre en évidence l'idée que « connaître » des éléments d'un problème n'implique pas que l'on « comprend » le problème.

Choisir quelques faits et hypothèses. **Rassembler** les questions.

Il est possible d'entamer des recherches selon le niveau et le temps dont on dispose. On peut aussi tout simplement interviewer un journaliste.

Des exercices d'éducation aux médias peuvent prolonger cet échange. Par exemple, un découpage-collage de titres à la Une de journaux du pays (de Belgique par exemple) au sujet d'autres pays d'Europe ou sur des questions européennes.²

2. Voir notamment : <https://www.phileasetautobule.be/?s=information>



Mots... maudits mots !

Exercice : « Tu vois ce que je veux dire ? »... Interpréter !

Cet exercice¹ permettra d'interpréter diverses formulations présentées par paire, et d'en constater les distinctions de nuances et de sous-entendus. Il s'agira d'observer si ces distinctions dans la formulation ont une incidence sur le contenu.

Pour chacune de ces expressions, explique ce que tu comprends et les distinctions que tu pourrais faire entre les deux...

Le Portugal est un beau pays – Le Portugal me plaît.

On partage en deux – N'en prend que la moitié.

Ce projet européen doit être réussi – Ce projet européen doit être parfait.

Les Anglais ont fait une bêtise – Les Anglais sont bêtes.

Je pense que cette décision est très bien – Je crois que cette décision est très bien.

Ces personnes sont arrivées en Belgique – Ces personnes ont débarqué en Belgique.

Il m'aime – Il m'aime bien.

Le parlement européen a fait venir ses membres – Il a obligé ses membres à venir.

La Belgique a dit qu'elle réduirait l'émission de CO₂ – La Belgique a promis qu'elle le ferait.

Voyager, c'est très bien – Voyager, c'est trop bien.

L'Europe m'énerve – L'Europe me déplaît.

Je ne suis pas obligé de manger ce plat – Tu ne peux pas me forcer à manger ce plat.

Tu peux penser ce que tu veux sur le nucléaire – Tu as tort de penser ça sur le nucléaire.

Ce que tu dis me surprend – Ce que tu dis est bizarre.

Que fait la France ? – Qu'est-ce que la France fabrique ?

Préciser, éventuellement, selon les observations des élèves :

- * Que l'interprétation a une part subjective (Tu peux avoir une interprétation différente de la mienne, sans prétendre que tu « comprends mieux » que moi, parce que moi j'interprète cela autrement).
- * Que certains mots compliquent la compréhension :
 - des **mots-humeurs**, celui qui communique semble dominé par une émotion (ça m'énerve...).
 - des **idées creuses** sans contenu précis (c'est bien, ça me plaît).
 - des **paroles de jugement** quand un mot neutre (rentrer, faire venir) est remplacé par une parole entachée de jugement (débarquer, obliger).

1. D'après Millon et Brenifier, op.cit, p.53

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°53
Comment tu parles ?
Février 2017

6

Cultures : la diversité des cultures



Enjeux

Qu'est-ce que la culture ? Les cultures ?

La culture reflète les modes de vie acquis par les gens à force de vivre ensemble, ce qui les caractérise et les distingue d'une autre société.

On la nomme aussi, selon les contextes et les intentions : *civilisation, mœurs, coutumes, traditions, codes, usages, normes...*

Ce ne sont pas des *lois* (même si certaines contraintes culturelles peuvent être édictées en lois par un pouvoir autoritaire comme en Iran).

Mais ce sont parfois des *règles*, implicites ou formulées (*règles de savoir-vivre...*) telles que tout individu qui s'en détache peut être montré du doigt, traité de *marginal*.

La culture va se traduire dans des domaines variés : la langue, la cuisine, l'habillement, l'habitat, les fêtes, les habitudes familiales, les relations amoureuses, l'éducation des enfants, les valeurs et les croyances, etc.

Tous les domaines de la culture sont à la fois **analogues et différents** d'un lieu (pays, région) à l'autre. Faire la cuisine, par exemple, est une composante de toute culture. On peut dire que la façon dont on cuisine est un trait qui caractérise la culture française. Nous ne pouvons cependant pas affirmer que tout ce qui se passe à table en France participe de la culture française. Par contre, les façons d'accommoder certaines préparations, de cuisiner certains mets, de fabriquer la baguette par exemple, font partie de la culture française.

Si on pense plus aux différences, il ne faut pas oublier qu'il existe bien des analogies entre des cultures pourtant lointaines l'une de l'autre, qu'il existe un « état de culture », qui nous différencie de 'l'état de nature.

D'où nous vient notre culture ?

Les bagages culturels se transmettent de génération en génération tout en évoluant au fil du temps (par exemple, les rôles féminins et masculins) et selon la liberté des personnes qui peuvent se reconnaître d'une culture et en adopter des pratiques tout en en délaissant d'autres.

Les enfants aiment souvent entendre des gens âgés leur raconter comment ils vivaient, mesurant ainsi ces changements culturels parfois rapides.¹

Les particularismes culturels d'une société lui viennent de l'influence de nombreux facteurs : les conditions naturelles (climat, relief...), les religions, les conditions sociales et économiques, les régimes politiques, le développement industriel et technique.

Quelles problématiques ?²

Les questions sont nombreuses et touchent aux **migrations**. Que devient l'attachement à sa culture d'origine quand on vit ailleurs ? Que garder, que laisser ?). À la **liberté** pour chacun de suivre ou non les rites de sa communauté. À l'**importation** de manifestations culturelles venues d'ailleurs. À la **contestation** tant par la **contre-culture** (qui est un mouvement créatif qui finit par être intégré dans la culture qu'il conteste) et, plus récemment par la *cancel culture*, mouvement venu des universités américaines qui, outre la défense des minorités, pointe sa critique sur des monuments, des traditions ou des œuvres culturelles, jugées comme véhiculant des messages offensants ou validant des discriminations (la difficulté résidant dans l'aspect cancel, la volonté de faire taire, d'effacer ces représentations sous prétexte de « bonnes causes » comme l'antiracisme ou le féminisme).

1. Un petit livre savoureux : *Quand j'étais petit (C'était avant)* par Philippe Nessman, Éditions Palette, 2014

2. Des repères pour approfondir : <https://www.philomag.com/lexique/culture> Notamment l'entretien avec Souleymane Bachir Diagne, *La fin de l'universalisme européen sera le commencement de l'universel*, <https://www.philomag.com/articles/souleymane-bachir-diagne-la-fin-de-l-universalisme-europeen-sera-le-commencement-de>

Pour envisager ces questions au plan éthique, il importe de se référer aux **droits humains**, d'examiner la tension entre le **relativisme** des cultures et l'**universalisme** accordé aux droits humains fondamentaux. C'est un des enjeux de la pédagogie interculturelle.³



Compétence développée : recherche éthique des cultures diverses et des droits humains

La question des droits fondamentaux inspire une recherche éthique qui, lors d'une discussion philosophique, tourne, d'une manière ou d'une autre, autour de cette question fondamentale : dans quelle sorte de monde voulons-nous vivre ?

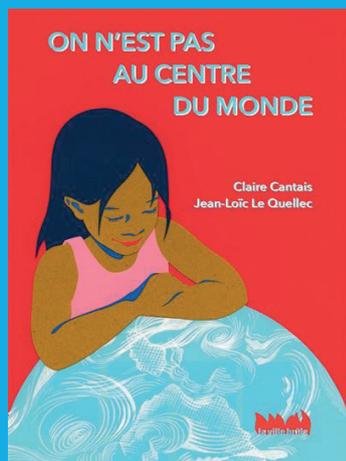
Pour guider cette recherche, l'enseignant peut employer un ensemble d'outils de la pensée dont voici une liste non exhaustive :

- * Est-ce que la discussion conduit les participants à **évaluer les raisons avancées** ? Ceux-ci se posent-ils la question de savoir si les raisons sont de bonnes raisons ?
- * La discussion conduit-elle les participants à **universaliser** les positions avancées afin d'en **mesurer les conséquences** ?
- * La discussion amène-t-elle à devenir plus **sensible/réceptif au contexte**, c'est-à-dire à tenir compte des circonstances et de leurs particularités ?

3. Voir annexe : *Education interculturelle : état des lieux*

Dans l'atelier philo

On n'est pas au centre du monde, : Des cultures différentes et semblables coexistent



« Chaque groupe humain pense que son discours sur le monde est le meilleur possible pour le monde entier : cela s'appelle l'ethnocentrisme. Parce qu'il n'est jamais trop tôt pour y remédier, ce nouveau livre-manifeste emprunte avec les jeunes lectrices et lecteurs la voie de l'anthropologie. À travers une quinzaine de thèmes allant de la vie quotidienne (Que mange-t-on ? Comment mange-t-on ? Comment se fait-on belle et beau ?) aux croyances et aux cultures (Comment naissent les enfants ? Qu'est-ce que la mort ? À quoi sert la Lune ?), les enfants sont invités à découvrir la notion de culture et à faire un pas de côté pour remettre en cause les conceptions qui leur semblent naturelles et rechercher le commun à l'humanité. »

Claire Cantais, Jean-Loïc Le Quellec

On n'est pas au centre du monde, La ville brûle, 2018

Lire et comprendre.

Décrire : identifier de quoi une culture peut être formée à partir de la lecture : *dans une culture, il y a... (domaine) par exemple...* (manifestation).

Illustrer :

Illustrer par d'autres exemples proches: en voyant déjà la diversité dans la classe et en intégrant les appartenances culturelles touchant aux sports, aux loisirs, aux habitudes familiales...

- * **Rassembler** de nombreux magazines et journaux.
 - * **Découper** des fragments d'images (pas d'image entière, afin de personnaliser) :
Recherchez et découpez des morceaux d'image qui pourraient illustrer votre identité culturelle.
Découpez aussi des mots qui « parlent » de ce que vous considérez comme votre culture.
- L'enseignant encouragera à élargir le concept, à intégrer davantage d'aspects (tu es aussi fan de foot toi non ? ou scout ? ou chanteuse ?...)
- * **Coller**, dès qu'un matériel suffisant est rassemblé, chacun réalisant un patchwork artistique :
Votre collage pourra montrer, au premier coup d'œil, de quoi votre culture est composée, de quels groupes vous faites partie.
 - * **Présenter** son collage en déclinant ces représentations librement :
Ma culture c'est ce que je suis... que je fais... que j'aime...
 - * **Discuter**. Afficher les réalisations et échanger impressions et constats.
 - * En **conceptualisant** au niveau de ce qui est visible au travers des réalisations :
qu'est ce que ça veut dire finalement « être d'une culture ? »
 - * En **questionnant**, par exemple à partir du constat que de nombreux aspects culturels se ressemblent mais que d'autres se distinguent :
est-ce que la différence culturelle est une richesse ? Un problème ?



Un prolongement « socio-affectif » : des cercles de parole pour se dire sans jugement¹

Des « thèmes » peuvent être proposés comme par exemple :

Quelque chose que j'aime faire et qui me vient de ma culture.

Quelque chose que j'apprécie (que j'aimerais connaître) dans une culture différente de la mienne.

En englobant la culture dans la diversité des appartenances :

Ce que j'aime / je n'aime pas dans le fait d'être une fille/un garçon

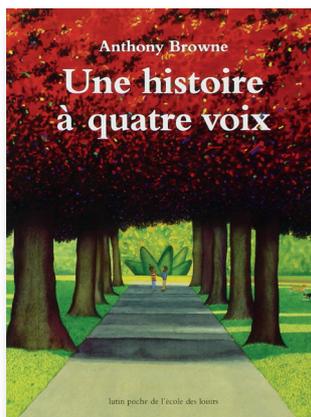
Ce que j'aime / je n'aime pas dans le fait d'avoir cet âge...



Autres supports de questionnement



Thierry LENAIN, Thanh PORTAL
Le jour où on a mangé tous ensemble
Nathan, 2017, Le NEOUANIC,
Patates, Seuil, 2017



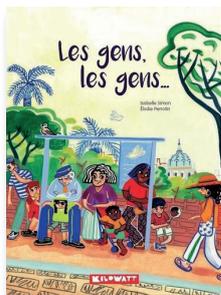
Anthony Browne
Une histoire à quatre voix
Kaléidoscope, 1998

1. Voir ANNEXE : S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

Prolongement d'atelier possible



Dans l'atelier philo : les gens



Isabelle Simon – Elodie Perrin,
Les gens, les gens... Kilowatt

« Les gens, les gens, mais ça n'existe pas les gens !
Il y a toujours une personne, plus une personne, plus une personne... ».

Des collages pour illustrer la diversité culturelle représentée dans les médias, à partir d'un stock de revues et journaux (en supprimant les publicités si possible) et avec un accès à internet. Par équipes :

* **Rechercher** les images suivantes :

Des jeunes en jeans, des vieux dans une maison de repos, des réfugiés, des noirs, des blancs, des asiatiques, des femmes en mini-jupes, des femmes en hijab, des hommes en costume, des hommes en djellaba, des techniciens de surface, des ouvriers, des hommes d'affaires, des handicapés, des sans-abris, des hommes et des femmes dans leur lieu de prière, des policiers, des manifestants, un couple d'homosexuels, un couple d'amoureux, des chômeurs, etc.

* **Classer** ces images selon des critères, proposés ou choisis, et argumentés.

Par exemple, selon qu'elles mettent en évidence *l'habillement* (ou *la vie sociale, les convictions, le genre, l'âge, l'orientation sexuelle...*). Les coller dans des ensembles.

* **Exposer** les ensembles : on disposera ainsi, dans chaque ensemble, d'une diversité d'apparences en matière d'habillement, selon des identités culturelles diverses.

* **Commenter** ce tableau interculturel en le questionnant.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces questions pour enrichir le débat ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : LA CULTURE, LES CULTURES.

- * À quoi seraient dues, les différences entre des cultures de régions ou pays différents ?
- * Si dans une famille, par exemple, les parents préfèrent le rock, les grands-parents la musique classique, les adolescents le rap, serait-il juste de penser que chaque groupe d'âge a sa culture ?
- * Peut-on dire que les habitations varient d'un pays à un autre ? À quoi serait-ce dû ?
- * Si quelqu'un vous disait « Moi je suis de culture belge -ou espagnole... - », que voudrait-il dire ?
- * Les gens qui sont d'origine espagnole mais qui vivent ailleurs sont-ils « de culture espagnole » ?
- * Idem pour être de « culture belge » ou de « culture marocaine » ou de « culture africaine » ?
- * Faut-il se désigner une culture (par exemple, choisir et dire qu'on est de culture marocaine) ou peut-on être de plusieurs cultures (de cultures belge et marocaine) ? Quels seraient les problèmes de ces deux options ?
- * Est-on d'une culture parce qu'on l'a choisie ou parce que les autres pensent cela de nous ?
- * Que veut-on dire quand on dit « chez nous » et qu'on l'oppose à « chez eux » ?
- * Quelles sont les différences entre dire qu'on « appartient à » ou qu'on « est de » ou qu'on « se reconnaît de » (ou...) telle ou telle culture ?
- * Y a-t-il une « culture humaine », quels aspects pourraient être les mêmes pour tous les humains qui vivent sur terre ?

À l'occasion de ces questionnements et des discussions qui s'ensuivent, on pourra **s'arrêter à conceptualiser**, à enrichir la définition du mot « culture » qu'on a peut-être commencé à formuler plus haut.

Voir, C'est ma nature, dossier pédagogique Philéas & Autobule, n°18, 01/2009, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/18-cest-ma-nature/>

Prolongement d'atelier possible



Dans l'atelier philo : les idées

Enjeux

Les cultures sont des mines d'idées. Qu'est-ce qu'une idée ?

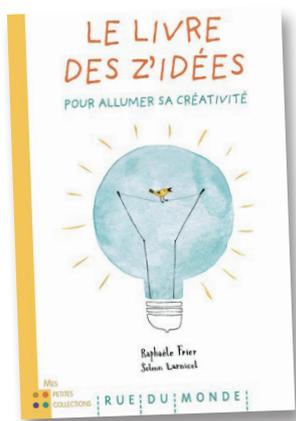
« De l'un, le voyageur sortit le feu, d'un autre une roue, d'un troisième l'écriture, puis les chiffres, des outils, la choucroute, le Beaujolais, un peu de Peinture et de Musique, les sentiments, les émotions, et cætera, et cætera ».

On peut dire des inventions comme les chiffres, le vin, la peinture qu'elles sont des idées (l'Eureka y fait allusion...) ou mieux, des mines d'idées. Les enfants adorent communiquer et partager leurs idées. Chaque fois que nous lisons un livre, que nous écoutons de la musique, que nous étudions la science, nous profitons de l'idée de quelqu'un d'autre qui peut-être a vécu il y a très longtemps ou très loin de nous.

Le sociologue Pierre Bourdieu dit que « les idées pures n'existent pas ». Il explique l'importance de l'« habitus », une prédisposition à penser et agir qui influence les individus au quotidien (leur manière de se vêtir, de parler, et de percevoir...). Et il souligne l'importance de l'héritage, affirmant : « Que ce soit dans le domaine de l'école, de la culture, de l'art, de la politique..., ceux qui ont baigné dès l'enfance dans un univers de « culture savante », qui ont côtoyé les livres, fréquenté les musées, voyagé, assisté aux conversations où l'on sait parler, argumenter, où les mots et les idées volent, fument, où l'esprit est roi, ceux-là, « héritiers », acquièrent aisément ces dispositions à parler, à penser ».

La démarche de philosopher ensemble, peut-elle stimuler chacun, héritier ou non, à oser penser ?

Références bibliographiques



Raphaële FRIER, Solenn LARNICOL,
**Le livre des idées,
pour allumer sa créativité,**
Mes petites collections,
Rue du monde, 2016.

Support de questionnement

- * Tes idées viennent-elles toutes seules dans ta tête ou vas-tu les chercher quelque part ?
- * Une idée peut-elle venir de nulle part ?
- * Décides-tu des idées que tu veux garder dans ta tête ?
- * Quand tu dis : « j'ai les idées ailleurs », où sont-elles ?
- * Parfois, tu dis « j'ai perdu le fil de mes idées », celles-ci sont-elles reliées par un fil ?
- * Peut-on enfile les idées comme les perles d'un collier ?
- * As-tu les mêmes idées que tes copains ?
- * As-tu les mêmes idées que tes parents ?
- * As-tu parfois des idées que n'ont ni tes copains, ni ta famille ?
- * D'où viennent dès lors ces idées ?
- * Une idée peut-elle exister toute seule ?
- * Une idée peut-elle exister en dehors d'une pensée ?
- * Comment prends-tu conscience que tu as une idée ?
- * Les hommes ont-ils toujours eu des idées ?
- * Y a-t-il des idées que tu préfères garder pour toi ?
- * Y a-t-il des idées que tu préfères partager ?
- * Qu'aimes-tu le plus, garder tes idées ou les partager ?
- * As-tu parfois des idées que tu n'arrives pas à exprimer ?
- * Peut-il y avoir des idées sans mots ?
- * Une idée, est-ce des images ou des mots ?
- * Y a-t-il des idées auxquelles tu tiens plus que d'autres ?
- * Y a-t-il des idées qui ont plus de valeur que d'autres ?
- * Que se passe-t-il quand les autres n'ont pas les mêmes idées que toi ?
- * Peut-on se battre pour des idées ?

7

Cultures : le respect des cultures



Enjeux

Au Moyen-Âge, était étranger celui qui habitait dans le village d'à côté. Les gens pour se protéger vivaient dans des villes fortifiées entourées de lourdes murailles et de donjons. Les choses ont bien changé depuis. Le monde entier nous est accessible, visible au travers des médias. Ces moyens techniques nous ont permis de multiplier les échanges, de créer des liens, d'ouvrir le pont-levis de nos châteaux forts pour aller à la découverte d'autres. De nombreuses migrations nous ont obligés à vivre dans la présence des autres.

Mais que signifie ce concept du « vivre ensemble » ? Si j'habite un immeuble de cinq étages et que je côtoie quatre autres locataires, cela signifie-t-il que nous vivons ensemble ? Pour certains, fermer la porte de son appartement s'apparente à s'enfermer dans son château fort ! D'autant plus si les voisins sont d'autres origines, d'autres couleurs, d'autres cultures !

Vivre ensemble, chacun cloîtré dans sa casemate ne représente pas un réel progrès dans les liens que je tisse avec l'autre ! L'Europe rassemble près de 447 millions d'Européens en 2023... des Belges, des Espagnols, des Portugais... 27 nationalités formant un grand ensemble. Or, avons-nous le sentiment de faire partie d'un tout ou d'une partie de cet ensemble ? Vivons-nous ensemble ? Quels liens unissent les Belges, les Espagnols, les Portugais ? Quels contacts avons-nous avec les membres de cette communauté d'une autre nationalité (si ce ne sont des contacts de vacances) ? Quel est ce « nous » que nous évoquons quand nous parlons des Européens ? Eux, les Espagnols, eux, les Portugais, nous tous les Européens ? Très souvent, nous mettons en évidence, non pas ce qui nous rassemble, mais bien ce qui nous différencie ! Trop souvent, on accuse l'autre d'être différent. Or, je suis moi à cause des autres, grâce aux autres. Je ne puis me forger une identité sans les autres, sans cette altérité bénéfique ! Mais pour passer du « Moi », du « Eux » à « Nous », un travail est nécessaire. Celui-ci commence par l'idée que « Nous est un cadeau des Autres » comme le disait François Housset et qu'avec l'aide des Autres, grâce à Eux, il est possible de construire un monde meilleur !



Compétence développée : formuler des hypothèses

Comprendre l'histoire peut s'avérer difficile mais il est possible de s'y atteler en formulant des hypothèses.

Les hypothèses ne peuvent prétendre au statut de vérités même si probables, car étayées par une certaine cohérence, elles sont souvent déjà plus qu'une simple supposition. Elles sont plutôt des possibilités à soumettre au processus de recherche pour vérification. Elles doivent être examinées rationnellement et sans préjugé (il convient de ne pas les rejeter d'emblée même si elles déconcertent).

Les exemples et contre-exemples peuvent contribuer à cet examen. Tandis que les premiers renforcent les hypothèses, les seconds ont pour conséquence de les fragiliser, voire de les discréditer.

L'enseignant peut inciter à la production d'hypothèses par ce type de questions : *comment pourrions-nous comprendre ce problème ? Comment expliquez-vous ce phénomène, ce fait, cette idée ... ?*

Pour inviter les élèves à formuler des exemples et contre-exemples permettant de tester la validité des hypothèses, ces questions peuvent être utiles :

- * **Exemples** : *as-tu un exemple permettant de confirmer ce que tu dis ? Peux-tu trouver une situation où ce que tu dis se vérifie ? Cet exemple permet-il de valider cette idée/hypothèse ? Faut-il rechercher d'autres exemples pour appuyer ce qu'on a dit ? Que devons-nous penser d'une idée si nous n'arrivons pas à trouver des exemples pour la valider ?*
- * **Contre-exemples** : *peux-tu trouver une situation où ce que tu dis est faux ? Y a-t-il des exemples permettant d'invalidier cette idée ? Quel est l'effet de ce contre-exemple sur notre hypothèse de départ ? Invalide-t-il nécessairement notre idée ?*

Dans l'atelier philo

Les autres – Vivre ensemble malgré et conscient des préjugés

Un exercice pour reconnaître, définir et débattre des *préjugés*.

Les élèves répondent individuellement : « Pensez-vous que ces affirmations sont vraies ? Pourquoi (pas) ? »

- * *Les femmes font mieux la cuisine que les hommes.*
- * *Les hommes politiques cherchent à s'enrichir.*
- * *Les enfants écrivaient mieux du temps des grands-parents.*
- * *Les gens de la campagne sont moins intelligents que les gens des villes.*
- * *Il y a du chômage en Belgique à cause des travailleurs immigrés.*
- * *Les jeunes passent leur temps à jouer devant les écrans.*
- * *Les journaux nous cachent la vérité.*
- * *Les hommes ne pleurent pas.*
- * *Les chômeurs sont des fainéants.¹*

L'enseignant rassemble les réponses sans moralisation, puis demande une argumentation. Les argumentations sont analysées.

Il amène à observer la généralisation abusive (Les = tous les).

Il fait raisonner :

- * *Comment le savez-vous ? Est-ce comparable ? Si c'est parfois vrai, pourquoi ?*

Il amène à formuler les réponses comme des hypothèses, avec des exemples et des contre-exemples (voir propositions plus haut – compétences développées)

La classe découvre et définit la notion de « préjugé » tout en recherchant d'autres exemples pour cerner le concept.

* Un préjugé est un jugement sans argument. Préjuger signifie **juger avant**, conclure sans vraiment réfléchir. Les préjugés sont souvent des **généralisations abusives** quand on affirme « Les... sont... ». Quand on juge une personne à partir de son appartenance à un groupe et qu'on juge ce groupe à partir d'une **étiquette** qu'on lui colle.

Exemples :

- * *Les activités de sport conviennent aux garçons et l'art aux filles, donc le foot vaut mieux pour Guillaume et la musique pour Anna.*
- * *Ce groupe de rap fait une musique comme celle des jeunes des banlieues, je préfère que mon enfant n'écoute pas ça.*

Approfondir le sujet, en lançant par exemple :

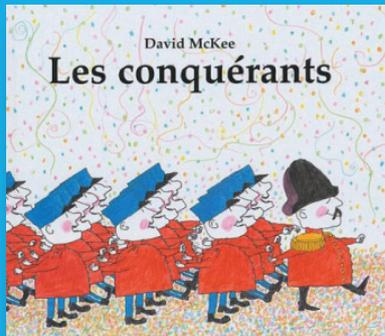
- * *Pourquoi, dans quels contextes, avons-nous (tous, moi aussi) des préjugés ?*

C'est mon avis, chacun son avis ! : Que penser de cette phrase ?

1. Ces affirmations ont été démontrées comme fausses ou non prouvées

Prolongement de l'atelier consacré au respect des cultures

Une communauté de recherche à partir du livre *Les conquérants*



« Un grand pays gouverné par un général à l'armée très puissante se lance à la conquête d'un petit pays qui n'aspire qu'à la paix. Mais tel est conquis qui croyait conquérir ! »

David Mc KEE, *Les conquérants*, Kaléidoscope, l'école des loisirs, 2004

À partir de la cueillette de questions, mettre en lumière les différents thèmes qui se dégagent de ce texte. Ce seront notamment :
la rencontre entre cultures différentes, le plaisir d'intégrer des parties de cultures différentes...

Le désir de conquête, l'affirmation de sa supériorité sur une autre culture dévalorisée...

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : DIFFÉRENCES ET MÉTISSAGES DE CULTURES¹

Des questions pour comprendre et interpréter l'histoire :

- * Cette histoire précise-t-elle de quels pays il s'agit ?
- * A quels pays pourriez-vous penser pour illustrer cette histoire ?
- * Quelles sont les caractéristiques du petit pays ?
- * Quelles sont les différences et les ressemblances entre ces deux pays ?
- * Quels sont les éléments de la « culture » évoqués dans cette histoire ?

Des questions pour universaliser la portée du récit, aller vers un questionnement philosophique, tout en demandant (en en proposant d'emblée avec les plus jeunes) des exemples et des contre-exemples.

- * Quelles idées l'auteur de cette histoire avait-il en la racontant ? Quelles questions aurions-nous derrière ces idées ?
- * Dans notre vie de tous les jours, quelles sont « les choses » qui nous viennent d'autres pays (nourriture, vêtements, activités sportives, musiques, livres, façon de vivre, idées...)?
- * Dans notre vie quotidienne, quelles seraient les éléments qu'une personne venant d'ailleurs pourrait trouver « typique » de chez nous ?
- * Pourquoi croit-on parfois sa culture supérieure ou meilleure qu'une autre ?
- * Que veut-on dire quand on parle d'une « culture supérieure » ?
- * Est-ce qu'un pays économiquement pauvre a une culture inférieure à celle d'un pays plus riche ?
- * Est-ce bien de mélanger les cultures ? Qu'y gagne-t-on ? Qu'y perd-on ?
- * Imaginez-vous un pays ou un lieu, où les gens n'auraient conservé, dans leur vie de tous les jours, que leur propre culture à eux, de génération en génération ?
- * Est-ce que les différences culturelles tiennent seulement au lieu géographique ? Si pas à quoi d'autre ?
- * Y a-t-il des cultures différentes entre personnes de même nationalité ? Pourquoi ?

1. NB : le mot « culture » peut être utilisé si on l'a défini, comme au chapitre précédent, sinon on parlera par exemple de « manière de vivre », en formulant des exemples.



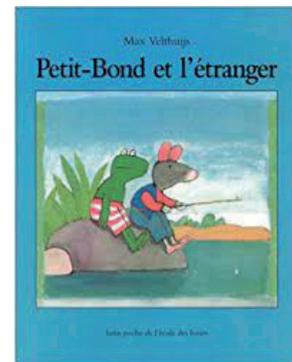
Supports de questionnement



Claude GUTMAN,
Serge BLOCH
La discussion
Histoires Casterman, 1999



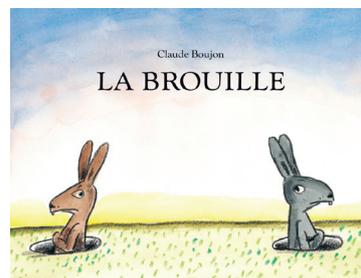
Étienne BALIBAR
Très loin et tout près,
Petite conférence sur la Frontière
Bayard, 2007



Max VELTHUYS
Petit Bond et l'étranger
(5ans), Pastel, 1993



Rafik SHAMI
Mon papa a peur
des étrangers
La joie de lire, 2004



Claude BOUJON
La Brouille
L'école des loisirs
(Lutin poche), 1989

Prolongement d'atelier



La problématique de "l'exclusion"

Enjeux

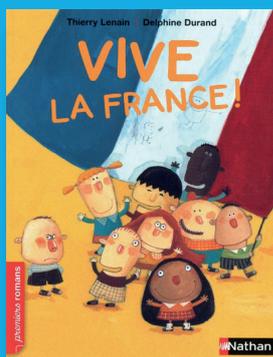
L'exclusion est un acte de violence : on rejette, on chasse quelqu'un d'un endroit où il devrait trouver sa place. On le prive donc de certains droits qui devraient être les siens.

Si des sociétés autoritaires ignorent délibérément ces droits, d'autres, notamment en Europe, les bafouent parfois en laissant passer des discriminations.

Dans leur vie, à l'école et ailleurs, les enfants assistent souvent à des scènes où l'un de leurs camarades subit le rejet. Le mécanisme du bouc émissaire, les réactions d'intolérance, les rapports d'autorité jouent dans tous les groupes. Les enfants y sont sensibles.

Il est positif de leur permettre d'exprimer ces situations où, plus facilement comme témoin, ils ont observé l'humiliation, la dépréciation ou l'intimidation... Et parfois leur difficulté d'être solidaire. Un récit positif peut donner des ressources à ce point de vue, mettre des mots notamment quand il y va de la discrimination selon les origines.

Dans l'atelier philo



« À l'école, Lucien, Français de souche, est le chef ! Lorsqu'une nouvelle élève arrive, Lucien la repousse du fait qu'elle est d'origine arabe. Pour lui, elle n'est pas comme les autres. Mais bien vite, chaque membre de la bande trouve qu'il ne correspond pas non plus à l'image du copain modèle envisagé par Lucien. Alors, l'un après l'autre, ils le quittent, constituant une bande où l'on prend plaisir à être différents. Finalement, Lucien ne peut avoir qu'un seul ami pareil que lui : lui-même. »

Thierry LENAIN, Delphine DURAND, Vive la France
Nathan, 2012.

* Lire ce récit et y réagir spontanément.

* Interpréter :

Quelles questions pose cette histoire ? À quoi l'auteur pensait-il peut-être en l'écrivant ?...

* Questionner :

Transformer ce faisant les affirmations en questions. Généraliser leurs questions particulières pour les rendre plus philosophiques.

Pourquoi Lucien repousse-t-il... ? » – « *Pourquoi repousse-t-on parfois... ?*

* Choisir une des questions posées et en discuter en communauté de recherche. En ramenant au sujet, en relançant selon des apports à creuser, en faisant argumenter, en éclairant les concepts.

* Formuler en « métacognition » ce qu'on a pensé de cette recherche en commun.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : L'EXCLUSION

* Connais-tu des cas d'exclusion ?

* Quels sont les raisons qui poussent certains à en exclure d'autres ?

* Quels sentiments peut-on éprouver quand on se sent exclu : la honte, la fierté, la colère, la peine, la peur, la gêne, le plaisir ? Donner des exemples pour chacun.

* Y a-t-il des limites au refus de l'exclusion ? Peut-on parfois exclure ?

* Qu'est-ce qui serait un motif juste d'exclusion ? Dans le sport ? Dans un groupe d'amis ? En rue ?

* Sous quelle forme l'exclusion est-elle acceptable ? Sous quelle forme est-elle inacceptable ?

8

Un projet, c'est quoi ?



Enjeux

Nous travaillons avec les enfants à un projet : renforcer l'identité européenne. Il est donc nécessaire pour atteindre cet objectif de s'interroger sur le concept de projet.

Un projet c'est quoi ?

Du latin *projicere*, « lancer en avant », le projet suggère un mouvement vers, une trajectoire. Il suppose un changement s'opérant dans un certain contexte (social, spatial ou temporel). Se mettre en projet, à titre individuel ou collectif, consiste à passer d'une idée à l'action. Il y a une part d'aventure, d'expérience grâce auxquels on apprend.

Pour aborder ce thème que l'on peut raccrocher au projet européen, il est intéressant de voir dans quels types de projets les enfants s'engageraient et pourquoi. D'une manière générale, quel est le point de départ d'un projet et quelles en sont les motivations, les buts, les obstacles et les bénéfices.



Compétence développée : planifier

Planifier est une tentative de structuration de l'avenir, c'est se donner un cadre, un « guide », afin d'assurer une forme de progression jusqu'à la réalisation du projet.

Lors d'une recherche philosophique, la Communauté est face à un problème à résoudre et celui-ci peut être considéré comme un objectif à subdiviser en étapes. Il convient ensuite de déterminer dans le temps les séquences d'action qui permettront de l'atteindre. Le chemin ainsi balisé peut faire l'objet d'une remise en question mais à des fins d'efficacité, il est utile de le définir et de s'y tenir tant qu'il fait avancer.

Les questions suivantes peuvent faciliter ce processus¹ :

- * Comment devrions-nous nous y prendre pour répondre à cette question ?
- * Que devrions-nous faire en premier, en deuxième et en troisième lieu ?

1. Sasseville, M. & Gagnon, M., *op. cit.*, p. 164.

Dans l'atelier philo

Expérimenter et chercher du sens à la démarche de projet

Il est idéal de se baser sur un **projet de classe réel**, qu'il soit déjà en route ou qu'on le lance à cette occasion, si possible en collaboration avec l'instituteur qui travaille la part de l'éveil, des mathématiques, de la langue maternelle... en interdisciplinarité.¹

Par exemple :

La préparation d'une sortie de classe (étudier des cartes, calculer des distances, lire de la documentation pour réserver des visites, écrire à des sociétés de transport voire d'hébergement, comparer les coûts, réserver, rédiger une feuille de route...) ou la réalisation d'une exposition ou d'un jeu, la publication d'un journal ou d'un recueil d'histoires, une action pour l'environnement, etc.

Réaliser un projet

L'enseignant peut lancer l'idée de départ. Mais à partir de là, les élèves s'approprient la démarche :

- * Définir ensemble le projet. Formuler le but final, les objectifs intermédiaires, les productions concrètes.
- * Dresser un inventaire des stratégies possibles. Quelles actions possibles ? Quels obstacles prévisibles ? Quels rôles ? Quelles méthodes et techniques ? Quelle planification dans le temps ?
- * Choisir et planifier. Définir un plan avec les stratégies choisies.
- * Agir et participer. Réaliser le projet, les élèves ayant un maximum d'autonomie, l'enseignant facilitant les conditions, guidant selon les besoins, validant les étapes, agissant comme médiateur.
- * Transmettre. Présenter à l'ensemble du groupe les réalisations qui ont été produites en équipe ou individuellement (ces transmissions sont souvent nécessaires à des moments intermédiaires). Transmettre à un « public » si c'est un objectif.
- * Évaluer les résultats et le processus. Avant l'évaluation par l'enseignant, il est important que les élèves puissent dresser eux-mêmes un bilan et se livrer à une auto-évaluation, non seulement de ce qui a été produit mais aussi du processus du projet.

L'enseignant incitera à renforcer la confiance en soi, l'appréciation des capacités d'autonomie.

Si une partie du projet était considérée comme un échec, les élèves seraient incités à réfléchir aux erreurs pour en tirer parti, dans un esprit positif, en mettant l'accent sur les causes des réussites.

Rechercher du sens

En atelier philo, le moment d'auto-évaluation du projet sera aussi celui où on pourra s'interroger plus en profondeur sur le sens d'un travail accompli de cette manière, sur la collaboration, les responsabilités, la conciliation d'avis parfois différents, le sens des apprentissages, la satisfaction ressentie.

1. Mobiliser les élèves autour d'un projet qui débouche sur une production socialement reconnue, de telle manière que certains apprentissages soient des moyens de la réalisation visée. Bernard Rey, *Faire la classe à l'école élémentaire*, éd. ESF, 1998, pp. 41-49, *Intéresser les élèves – Apprentissage par projet*. Voir aussi Philippe Perrenoud, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

À chaque étape également, lorsque une équipe présente une partie de sa réalisation à l'ensemble de la classe, les élèves sont invités à dialoguer, à entendre des questions et arguments qui pourraient émaner de ces échanges pour éventuellement se fixer une nouvelle démarche.

En finale, on essaiera de généraliser, de donner du sens à **ce qui se passe lorsqu'on réalise un projet** :

* *Comment qualifier cette démarche de projet ? Quels sont les enjeux de cette démarche en général ?*

Relancer en reformulant, selon les réponses des élèves, avec des nuances comme :

* *Ce projet était-il : Un programme ? Une recherche ? Une sorte de planning ? Un rêve ? Un désir ?*

* *Ce projet était-il : À imaginer ? À élaborer ? À créer ? À exécuter ? À construire ? À réaliser ?*

* *Ce projet était-il : À prouver ? À mûrir ? À nourrir ? À poursuivre ?*

* *Ce projet impliquait-il : De négocier ? De résoudre des conflits ? De faire des compromis ? De subir des influences ? D'accepter ou refuser une autorité ? De préserver l'équité ?*

Problématiser :

Qu'est-ce qui pourrait faire problème quand on élabore un projet ?

Questionner et choisir éventuellement une question à discuter en communauté de recherche.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : LES PROJETS

Sur le vécu :

- * Quelles sont mes forces et les points pour lesquels j'ai besoin d'aide dans un projet ?
- * Que puis-je apporter au groupe dans un projet ?
- * Est-ce que je me suis senti utile dans ce projet ?
- * A-t-on tenu compte de mon avis ?

En généralisant :

- * Vaut-il mieux élaborer seul ou collectivement un projet ?
- * Comment un projet peut-il être élaboré collectivement ?
- * Comment concilier l'intérêt personnel et l'intérêt commun dans un projet ?
- * Comment éviter que certains prennent plus de pouvoir dans l'élaboration d'un projet ? Ou est-ce inévitable ?
- * Comment accepter, dans un projet collectif, les moments où son avis n'est pas suivi ?
- * C'est quoi un bon projet ?
- * Quelles seraient les qualités pour élaborer un bon projet ?
- * Est-il nécessaire d'avoir beaucoup d'expérience pour réaliser des projets ?
- * Est-il important de toujours réussir ses projets ?
- * Est-il possible de gâcher un projet dès le début ? Pourquoi ?
- * Est-ce que le projet parfait existe ?
- * Est-ce qu'on peut apprendre à travers les imperfections d'un projet ?
- * Comment juger son projet ? Est-ce à soi de juger ou aux autres ?



Prolongement possible :

Des cercles de parole pour s'exprimer sur soi¹

Proposer un de ces thèmes :

J'ai réalisé une chose dont je suis fier...

Un projet personnel que je voudrais réaliser un jour...

Une cause, un projet, pour laquelle j'aimerais peut-être m'engager...

Après la formulation du cercle choisi, l'animateur illustre par quelques exemples de réalisations passées ou futures, selon le thème proposé. Par exemple :

- * « *Ce peut être une chose petite ou importante, réalisée par vos mains, selon une technique qu'on vous a apprise ou que vous avez tenté par vous-même, un objet bricolé ou... Ou une réalisation plus abstraite, comme apprendre une langue étrangère, une musique... ou comme une démarche qui était peut-être difficile et que vous avez quand même accomplie, ce pourquoi vous en êtes fier... »*
- * « *Un projet pour le futur, ça peut-être plus rêvé comme un voyage, écrire un livre, réaliser un exploit sportif, entreprendre des études... Une cause pour laquelle on aimerait s'engager, comme pour le respect animal, pour la paix, contre quelque chose qui vous semble injuste... En disant comment cette cause vous tient à cœur... »*

L'enseignant commençant par sa propre réalisation ou son projet, assez parlant pour les élèves de cet âge. En insistant sur les raisons de sa fierté ou de son désir.

Imaginer un projet européen pour lequel on pourrait s'engager dans le futur

Selon ce que la classe connaît du projet « Citoyen européen », commencer par un échange à ce sujet :

« *Savez-vous si vous êtes engagés dans le projet « Citoyen européen » ? »*

« *Si oui, que pensez-vous de ce projet ? »*

L'enseignant peut montrer la page du site internet consacrée aux projets pour les jeunes² ou donner l'information :

- * 2022 est l'année européenne de la jeunesse et des appels à projets sont lancés.
- * Plus précisément, *11 objectifs pour la jeunesse européenne ont été adoptés* à la suite d'un dialogue en 2017-18. *Ces objectifs reflètent le point de vue de la jeunesse européenne et représentent la vision des parties prenantes au dialogue.*

1. Voir ANNEXE : S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

2. https://youth.europa.eu/strategy/european-youth-goals_fr

Poser des hypothèses :

Quels pourraient être ces **thèmes proposés à la jeunesse** pour participer à des projets ?

Puis découvrir ces thèmes, les comparer avec les hypothèses et en interpréter la portée.

1. Connecter l'UE avec la jeunesse.
2. Égalité de tous les genres.
3. Sociétés inclusives.
4. Information et dialogue constructif.
5. Santé mentale et bien-être.
6. Soutenir les jeunes rurales.
7. Qualité de l'emploi pour tous.
8. Apprentissages de qualité.
9. Espaces et participation pour tous.
10. Une Europe verte et durable.
11. Organisations de jeunesse et programmes européens.

Choisir chacun puis voter pour un thème qui intéresserait la classe, enfin imaginer un projet plus précis :

Si nous participions avec la classe à un projet européen, quel thème préféreriez-vous ?

Sur ce thème, quel projet plus précis pourrions-nous imaginer par exemple ?

Par exemple : la classe peut choisir dans le thème sociétés inclusives d'intégrer à l'école des enfants d'un centre pour réfugiés – d'organiser des activités inter-âges – etc.

Brasser les idées et, collectivement ou en sous-groupe, imaginer et formuler l'ébauche de ce projet :

Par quoi faudrait-il commencer ? Quelle première étape devrions-nous déjà franchir, pour montrer à l'UE que nous voulons nous engager ?

Par exemple : rechercher une information juridique à propos du statut des enfants réfugiés – Demander des autorisations, etc.

9

Le respect, c'est quoi ?



Enjeux

Le respect est assurément un des mots pour lesquels on manque totalement de... respect !

À force de considérer le respect et de l'invoquer, il ne signifie plus rien. Invoquer à tout bout de champ un nom finit par le priver de son sens et de sa force.

Ainsi, le respect exprime de la considération, une considération qui se manifeste par une attitude déférente envers la personne ou l'objet respecté. Le respect implique une distance respectueuse dit-on, que l'on ne doit pas réduire, ce serait transgresser, ce serait manquer de respect. On ne tape pas sur l'épaule du juge, on ne tutoie pas un étranger, on ne hèle pas le président de la République, et on ne pointe pas du doigt une personne.

Autant de formes de contact soit inadéquates soit recommandées, au demeurant très conventionnelles, qui varient selon les époques et les lieux. Autant de règles qui répriment le geste instinctif, aussi amical et sincère soit-il. Mais il est vrai que la familiarité se mérite. « Nous n'avons pas gardé les cochons ensemble ». Le respect qu'on manifeste à un supérieur ou à un enseignant ne s'exprime pas de la même manière que celui qu'on éprouve pour un membre de sa famille ou pour ses amis. Respecter, c'est aussi obéir. **Obéir aux règles**, obéir aux lois, obéir aux desiderata ou principes d'une quelconque institution. Respecter, c'est donc accepter cela, quitte à contester ou simplement refuser de se conformer. Mais est-ce ne pas respecter que de refuser de se conformer ?

Le respect a aussi des aspects sensibles et problématiques. Les élèves n'y seront sans doute pas emmenés mais l'enseignant peut y réfléchir de son côté pour mieux entendre leurs réflexions.

Du côté de l'irrespect, heureusement, plus de duels pour « offense » ou « déshonneur ».

Mais le mot respect reste chargé de ce sens quand s'y mêle l'orgueil et surtout le sentiment d'humiliation. Cela s'exprime quand le mot « *Respect !* » vient marquer l'admiration. Et quand on dénonce le « *manque de respect* » pour exprimer un besoin de considération et de reconnaissance ou affirmer un interdit. Le ressenti d'humiliation devenant plus problématique quand ce manque de respect porterait sur une appartenance.

En termes de loi, des balises sont prévues : contre l'injure, la calomnie, l'outrage...¹

En termes de vivre-ensemble, cela demande questionnement et discussion. Comment concilier le respect avec la liberté d'expression ? L'humour peut-il avoir une place ? Peut-on rire de tout sans manquer de respect ?²

En classe, une définition du mot polysémique « respect » peut être construite et structurée. Les formulations devraient être celles des élèves, à leur niveau, structurées avec l'enseignant, au fil des propositions.

Divers aspects seront ainsi déclinés :

le respect des normes (bienséance, politesse...) et des règles (obéissance aux codes, lois...), les qualités ou dispositions socio-affectives (gentillesse, amitié, soin...), les valeurs morales (tolérance, empathie, pluralisme...), le respect des personnes (reconnaissance de l'autre en tant qu'être unique et singulier).

Le questionnement de la valeur de respect se posera à partir d'exemples, en confrontation à d'autres valeurs, comme la liberté d'opinion, la responsabilité, la vérité.

1. <https://initiadroit.com/les-injures-et-autres-manques-de-respect/>

2. Voir notamment Dossier pédagogique Entre-Vues, Sonia Huwart - Thibault Luyx, *Liberté d'expression*, pp.14-22, <http://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-liberte-dexpression/>



Compétence développée : conceptualiser

Une des manières de définir un concept est de le rapprocher de termes de la même famille, puis de tenter de l'en distinguer. D'autant plus que bien souvent, nous confondons des termes qui se ressemblent, mais qui pourtant comportent des différences significatives. En effectuant ces distinctions, nous clarifierons le sens du concept à travailler.

Pour montrer la différence, il faut éviter le « plus ceci » ou le « moins cela », mais trouver un critère qui est présent dans l'un des deux concepts, mais absent dans l'autre.

Dans l'atelier philo

Conceptualiser le respect¹

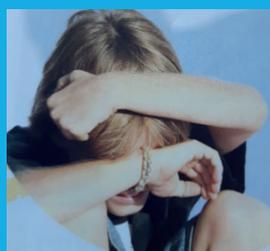
Ces images montrent des situations où on peut voir du « respect ».

Pour chacune, essaye de définir le mot « respecter » à partir de ce qui se passe là.

RESPECTER est-ce :

Être poli ? Être gentil ? Obéir ? Craindre ? Se mettre à la place de... ? Suivre des règles ?

Prendre soin de... ? Aimer ? Admire ? ou ? ? ?



1. D'après Philéas & Autobule n°16, Total respect Septembre 2009

Avant les activités

Prévoir une affiche, ou une partie du tableau, où on notera les découvertes au fur et à mesure.

Pour la tâche de définir le concept « Respect », on peut écrire le mot au centre dans un « soleil » dont les rayons seront dirigés vers les significations amenées par les activités.

Conceptualiser le respect à partir d'images

* Exposer des images.

On peut proposer, en regard, quelques sens du mot respect accordés au contexte de quelques images (et la classe nommera les significations non mentionnées comme tenir une promesse...) ou proposer une liste assez complète et inviter à relier images-significations.

* Relier images-significations du mot respect.

Ce faisant, les élèves sont encouragés à proposer d'autres mots proches (*compréhension, sensibilité, amabilité...*).

* Noter les mots proposés.

Conceptualiser le respect à partir de mots à rapprocher et à distinguer

« Pour chacun de ces mots, essayons de voir si c'est proche du respect et de préciser la différence. »

Être poli ? Être gentil ? Obéir ? Craindre ? Se mettre à la place de... ? Suivre des règles ?

Prendre soin de... ? Aimer ? Admirer ? ? ou ?

ou

Politesse – Gentillesse – Obéissance – Crainte – Empathie (se mettre à la place)

Soin – Amitié – Admiration – Sincérité – Vénération – Dignité – ...

* Par exemple :

- La **gentillesse** peut être comme du respect quand on fait attention à quelqu'un, sauf qu'on peut être respectueux par politesse, sans attention à la personne.

- La **sincérité** peut être comme du respect quand on dit par loyauté, sauf que ce n'est pas toujours respecter quelqu'un de lui dire sincèrement pour le blesser, sans loyauté.

On pourrait ajouter alors des nuances à la définition, comme : *éviter de blesser, porter de l'attention, ...*

Construire une définition (provisoire) du respect à partir des mots notés.

* Illustrer par des exemples

- Proposer à la classe de préparer puis présenter **des exemples** d'actes ou paroles de respect / de non-respect de... :

- la dignité d'une autre personne,
- l'intimité d'une autre personne,
- sa propre personne,
- des règles de l'école,
- la bienséance (les codes d'une communauté),
- la vie privée,
- la nature,
- des droits humains,
- la relation enfant>adulte ou adulte>enfant,
- ...

- nommer par des concepts plus ou moins opposés au respect (mépris, négligence, maltraitance...)

Problématiser avec des exemples

L'enseignant choisira parmi ces propositions et/ou il en inventera, en privilégiant autant que possible des problématiques exprimées spontanément au fil de l'atelier (par exemple si une image de manifestation a été jugée contraire au respect). *Dans ces situations, qui respecte ? Qui ne respecte pas ? Pourquoi ?*

- Malgré la règle du jeu de cacher ses cartes, il laisse voir ses cartes à son enfant.
- Ce papa crie sur son enfant qui a cassé son jouet.
- Kevin dit que les Italiens sont des voleurs.
- Le caricaturiste Pierre Kroll a dessiné la croix du Christ avec un centurion qui demande « Est-ce qu'il est bien droit ? »
- Des personnes sont allées manifester contre le confinement pendant la pandémie de covid.
- Des personnes sont allées manifester contre la vie chère.
- Paul se moque de Mehdi qui refuse de manger du porc lors d'un barbecue.
- Mehdi dit à Lucie que c'est idiot d'être végétarienne.
- Cette personne arrive sale au travail et son patron le regarde.
- Cet enfant ne regarde pas l'adulte qui le gronde.
- Kevin ne remercie pas pour un cadeau qu'il a reçu.
- Kevin n'aime pas le cadeau qu'il a reçu.
- Le frère de Jules rentre dans sa chambre sans frapper.
- En communauté de recherche (CR), Anna évite de dire à Paul qu'elle n'est pas d'accord avec lui pour ne pas le blesser.
- En CR l'animateur coupe court à un échange en demandant de revenir au sujet.
- En CR, Maxime n'est pas d'accord avec l'avis d'Elsa et lui dit qu'elle a tort.
- En CR, l'animateur veille à ce que les élèves ne critiquent pas l'Union Européenne.
- Ton copain rigole quand tu pleures d'être tombé.
- Tes parents t'empêchent de te battre avec ta sœur qui t'a pris un objet.

Chacun aura préparé des réponses et des arguments, avec des questions s'il doute, s'il pense qu'il faut ajouter un élément.

Les points de vues sont comparés, les doutes sont discutés :

- en garantissant le droit de réponse à chacun,
- en demandant de formuler ses interprétations comme des hypothèses,
- en demandant d'argumenter
- en demandant d'écouter les arguments des autres.

Et en veillant à ce que ces problématiques amènent plus de questions que de réponses.

Les valeurs en jeu face au respect peuvent être mises en évidence, notamment :

la liberté de religion et de conviction, la liberté d'expression, la neutralité, l'humour, la responsabilité, le vivre-ensemble, la singularité de chacun comme être humain.

On revient à la définition en tentant de l'approfondir et en y assortissant les questions que l'on a posées.

En conclusion de l'atelier philo :

Avons-nous été respectueux à l'égard des autres pendant ces échanges ?

Qu'avons-nous compris pratiquement du respect aujourd'hui ?

Approfondissement de l'atelier philo

Approfondir le respect sous un aspect particulier, par exemple :

L'humour

Distinguer humour et moquerie :

- * L'humour comme capacité à faire rire de la condition humaine, y compris de soi-même, pour en dénoncer un travers.
- * La moquerie qui cherche à blesser publiquement une personne en la rendant ridicule, en raillant l'une de ses différences.¹

Le respect de soi

On entend parfois : il faut SE respecter ! Qu'est-ce que ça pourrait vouloir dire ? Quels exemples de respect de soi voyez-vous ? Qu'en pensez-vous ? Rapprocher de la *dignité*.

1. Olivier BLOND-RZEWUSKI (dir.), Pourquoi et comment philosopher avec les enfants ? Paris, Hatier, 2018, *Le jugement d'autrui, la moquerie*, p.313. Pour d'autres pistes sur *le respect*, voir aussi *La laïcité, la tolérance*, p.298-299 et *Les règles, l'obéissance*, p.296-297

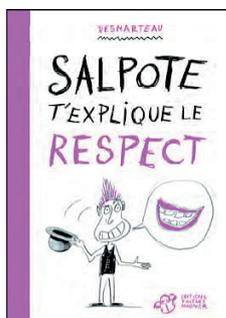
Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

- * Peut-on manquer de respect à quelqu'un en restant poli ?
- * Peut-on avoir des raisons d'être impoli ?
- * Peut-on ne pas aimer ceux qu'on respecte ?
- * Ne doit-on respecter que ceux qu'on aime ?
- * Peut-on aimer quelqu'un et lui manquer de respect ?
- * Faudrait-il respecter davantage les personnes qui font beaucoup pour nous ?
- * Faudrait-il respecter davantage les personnes plus fortes ? les personnes plus intelligentes ?
- * Peut-on respecter les lois et en même temps y désobéir ?
- * Est-ce que tout le monde a droit au respect ?
- * Doit-on respecter les personnes qui n'ont pas de respect ?
- * Qu'est-ce que ça veut dire « se faire respecter » ?
- * En se faisant obéir, se fait-on respecter ?
- * En se faisant craindre, se fait-on respecter ?
- * Est-ce qu'on peut se respecter soi-même ?
- * Est-ce qu'on doit se respecter soi-même ?
- * Peut-on mépriser quelqu'un sans le faire exprès ?
- * Le respect, cela s'apprend ?

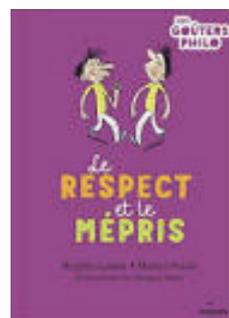
Supports de questionnement



Claudine DESMARTEAU
Salpote t'explique le respect
Thierry Magnier, 2008

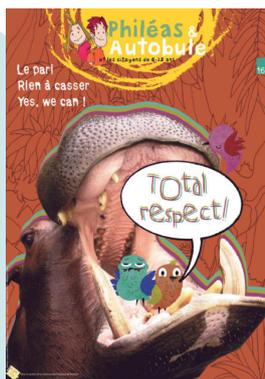


Brigitte Labbé, Pierre-
François Dupont-Beurier,
Jacques Azam
La tolérance et l'intolérance
Milan 2019



Brigitte Labbé, Michel Puech,
Jacques Azam
Le respect et le mépris
Milan 2005

Pour aller plus
loin
avec Philéas &
Autobule



Philéas & Autobule n°16
Total respect
Septembre 2009

10

Qu'est-ce
qu'une valeur ?



Enjeux

Définir une valeur relève bien souvent d'un jugement subjectif.

Certains objets ont une valeur artistique ou esthétique parce qu'ils procurent des émotions. La nature a de la valeur, car elle nous émerveille, les connaissances aussi parce qu'elles nous permettent de comprendre le monde dans lequel nous vivons. Les croyants accordent de la valeur à certaines choses, actions ou personnes qu'ils considèrent comme « sacrées » ou « saintes ».

Dans nos sociétés sévit actuellement ce qu'on appelle « la loi du marché ». Cette doctrine est basée sur l'idée que tout bien a une valeur qui peut être mesurée en argent. Une tonne de blé, une heure de plaisir, un cœur de rechange, peuvent être tarifés. Chacun peut les acheter à condition de posséder l'argent pour les acquérir. Cet argent est donc devenu le bien suprême puisqu'il permet de tout obtenir. Certains individus, entreprises ou états n'ont comme objectif que d'en gagner toujours plus.

Cette loi du marché s'accompagne d'une autre loi, celle de la sélection naturelle. Ce sont les plus forts qui gagnent, les autres étant éliminés, exclus. Les gagnants se donnent de surcroît le droit de détruire les richesses non renouvelables de la planète qui sont le bien de tous.

Soulignons pourtant qu'aucune valeur n'est négative en soi.

Par exemple, des valeurs comme l'ordre, la compétitivité, la réussite... ne sont ni négatives ni positives. Ce qui compte ce n'est pas le fait de privilégier une valeur, mais les raisons pour lesquelles on la trouve importante dans une situation donnée.

Les enfants pensent plus spontanément en termes de « qualités » ou de « défauts », trouvant tel personnage plus estimable parce qu'il est « gentil ». Or l'occasion qu'on leur donne ici de penser en termes de valeurs, cela va leur permettre de moduler leurs jugements. Ils pourront ainsi juger plus estimable l'agneau (qui livre sans pitié les siens aux loups) au nom de la valeur de l'amitié.

L'enseignant n'a aucun choix de valeur à défendre, il est neutre et assure qu'il n'y a pas de bonne réponse. En revanche, il exige des arguments. Face à l'avis : *J'ai choisi ce personnage parce qu'il est plus sympathique, il titille : Pourquoi ici cette valeur d'amitié te semble plus importante ici que la fidélité aux siens ? Est-ce toujours le cas ?*

La démarche de la clarification des valeurs, provoque la discussion sur des dilemmes moraux¹.

Et dans le contexte européen, quelles sont les valeurs privilégiées ?

Pour tenter de répondre à cette question, peut-être est-il intéressant de se pencher sur le quotidien des enfants. Qu'est-ce qui dans leur vie est important et par rapport à quoi ? Qu'est-ce qui a de la valeur ou pas et pourquoi ?

1. <http://www.entre-vues.net/?s=clarification+des+valeurs> - <http://www.entre-vues.net/?s=dilemmes+moraux>



Compétence développée : généraliser

Comment définir ce qu'est une valeur au-delà de tous ses usages et applications possibles ? La généralisation apparaît ici comme un procédé utile. Elle permet de considérer un ensemble d'éléments sans avoir à tenir compte de tous les détails qui caractérisent chacun de ces mêmes éléments. Il s'agit de se dégager du particulier, du vécu personnel pour tendre vers une compréhension plus abstraite.

Attention toutefois à ce que cette généralisation ne soit pas abusive. À force d'abstraire les détails, on pourrait en effet en oublier les spécificités au risque d'une simplification conduisant aux stéréotypes et aux préjugés².

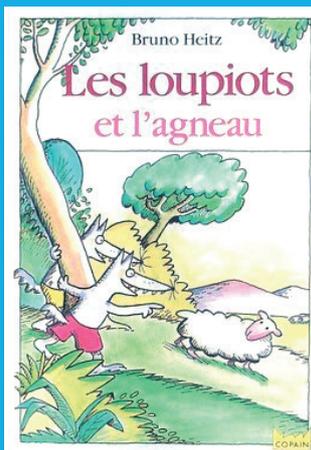
Pour amener à **généraliser**, l'enseignant invite les élèves à se questionner sur la portée de leurs choix, à aller au-delà du vécu personnel, à considérer l'intérêt général. Par rapport aux **valeurs**, il peut relancer :

- * Est-ce que ta valeur serait bonne tout au long de ta vie avec tes proches ?
- * Ton choix personnel pourrait-il être valable pour tout le monde ?
- * Cette valeur doit-elle avoir des limites ? Si oui lesquelles ? Si non pourquoi ?

2. voir l'exercice pour reconnaître, définir et débattre des *préjugés*, chapitre 7

Dans l'atelier philo

Choisir des valeurs à partir d'une histoire



Bruno Heitz

Les Loupiots et l'agneau

Hachette, 1989 Le Livre de poche. Copain.

Les élèves vont se construire individuellement une échelle de valeurs qu'ils vont ensuite échanger et affiner. L'enseignant lit, ou laisse lire en lecture partagée, **Les Loupiots et l'Agneau**³. La bonne compréhension du fil de l'histoire est vérifiée et les personnages sont notés au tableau. L'enseignant propose alors à chacun de :

- **Ordonner les personnages** sur une échelle, par ordre de préférence, en allant **du moins estimable** (moins apprécié, sympathique, valable) **au plus estimable**.

- **Justifier les choix**, par exemple :

J'apprécie le plus les parents loups parce qu'ils prennent soin de leur famille - ... -

J'apprécie le moins l'agneau parce qu'il trahit les siens, ne pense qu'à s'amuser.

- **Dégager la valeur** qui sous-tend la motivation correspondant à chaque personnage, principalement aux deux plus/moins estimables

J'ai choisi la famille contre le plaisir

Les élèves sont ensuite conviés à échanger leurs arguments deux à deux (en causeuses⁴) plusieurs fois de suite. Ils ont ainsi la possibilité de modifier leur échelle de valeurs après confrontation avec l'argumentation de leurs condisciples.

Ces échanges peuvent être réalisés et discutés collectivement.

En finale, une synthèse rend compte des convergences et des divergences dans le groupe.

Cette démarche convient à **partir de toute histoire**. Après un album, film, fait divers, conte, fable, l'enseignant peut proposer aux élèves la démarche.

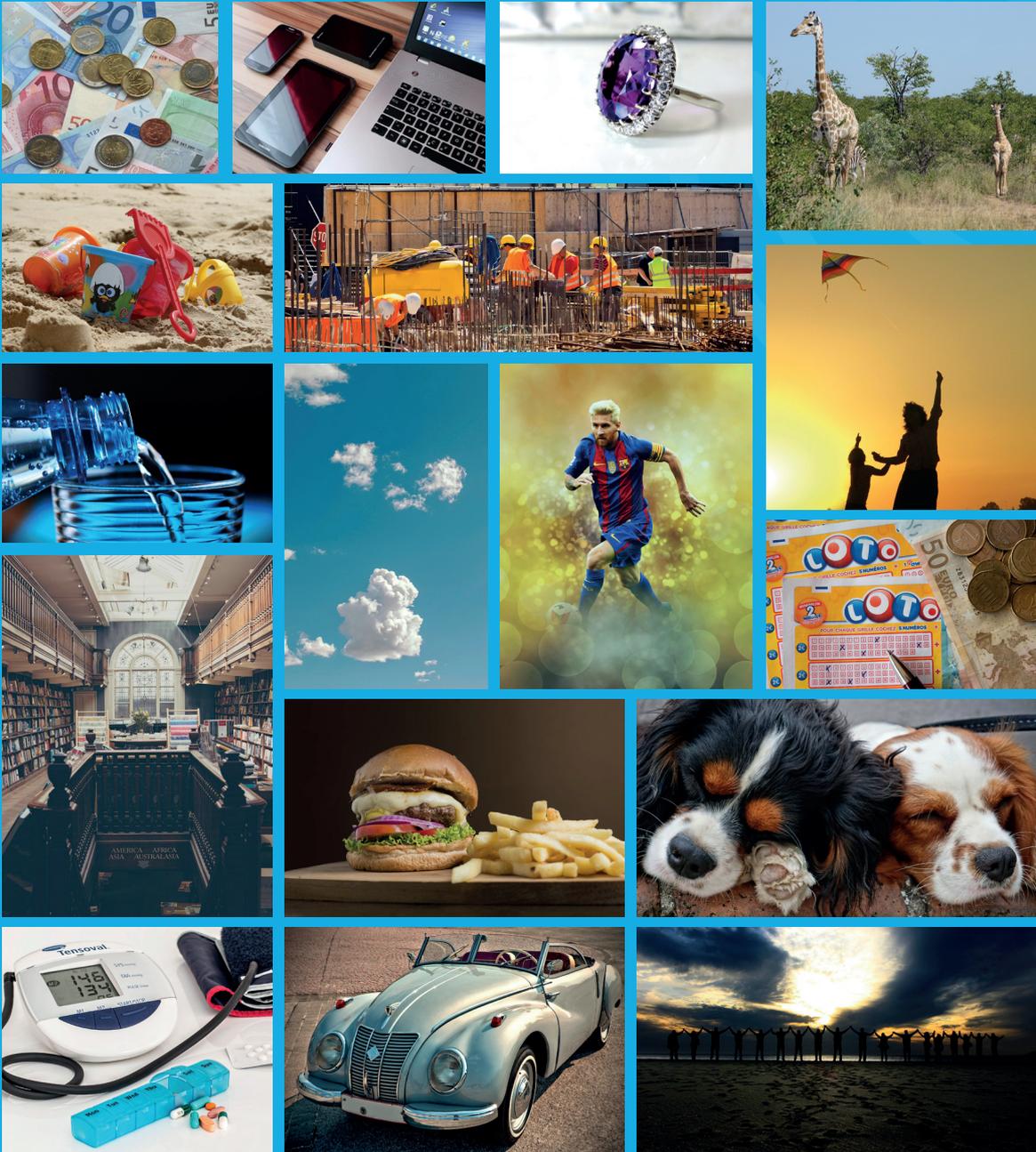
Les élèves vont se construire des **échelles de valeurs au fil d'histoires**.

3. Le texte de l'histoire se trouve sur le site d'Entre-Vues : <http://www.entre-vues.net/?s=clarification+des+valeurs> cliquer sur : pédagogie-humaniste-et-clarification-des-valeurs-ceria-9115.05.2018

4. Voir note au chapitre 7

À partir d'évocations en images

Qu'est-ce qui, pour toi, a de la valeur ?



L'enseignant aura préparé et affiché un ensemble d'images (photos ou illustrations) évoquant ces valeurs (en les numérotant).

Il invite d'abord collectivement, à partir de quelques images, à associer des pensées sur ce qu'elles représentent :

- * ça représente l'argent, la richesse, gagner beaucoup d'argent, aimer l'argent ...
- * ça évoque la nature, les animaux sauvages...
- * ça représente la santé, les soins médicaux...

Les élèves prennent le temps d'observer les images et font chacun leurs choix.

- * Dans la vie, maintenant et plus tard, quelles sont les images qui illustrent le mieux ce qui vous tient à cœur ?
- * Qu'est-ce qui a le plus de valeur, qui est le plus important pour vous ? Pourquoi ?

L'enseignant demande à chacun de venir montrer les 2-3 premières images qu'il a choisies en amenant à formuler ce que ces choix supposent en termes de « valeurs » et en faisant argumenter :

- * Pourquoi (l'argent, la santé) est-ce plus important pour toi ?
- * Pourquoi davantage que d'autres valeurs ?

Comparer les choix et échanger.

- * Quelles sont les valeurs qui remportent le plus de succès ?
- * L'échelle de nos valeurs est-elle toujours la même ?

Ces suggestions seront ensuite évaluées à un niveau universel. Par exemple :

- * Si l'argent a de la valeur pour moi, qu'en est-il pour tout le monde ?
- * Quels sont ceux qui considèrent que l'argent n'a pas de valeur et pourquoi ?
- * Que se passe-t-il quand tout le monde n'a pas les mêmes valeurs ?
- * Comment fait-on pour vivre ensemble quand on n'a pas les mêmes valeurs ?

À partir d'évocations en mots

Individuellement

Qu'est-ce qui a de la valeur pour toi ?

Choisis et place tes choix sur une échelle, **du plus important au moins important**, pour toi actuellement.

Pour les 5 plus importantes, explique **pourquoi** c'est important pour toi.

- * Un billet de 50 euros
- * Être en bonne santé
- * Les livres qui apportent des connaissances
- * Écouter de la musique
- * La qualité de l'air que l'on respire
- * L'eau que l'on boit
- * Avoir des amis
- * Protéger les animaux
- * Ton corps

- * La vie
- * Les objets que j'aime
- * Faire du sport
- * Voir du sport
- * La paix dans le monde
- * Avoir plus tard un travail pour gagner ma vie
- * Avoir plus tard un travail que j'aime
- * Autre chose : ...

Collectivement

L'enseignant rassemble et procède comme pour l'exercice à partir d'images.

En utilisant les arguments de chacun, on essaiera de mettre en évidence s'il s'agit :

- * d'une valeur en rapport avec une expérience personnelle positive, agréable
- * d'une valeur en rapport avec ce qu'on croit, les convictions, un idéal.

Avec par exemple la question :

- * *Est-ce une valeur, qui semble universalisable ? Importante pour tout humain ?*

Pour l'Union européenne, quelle(s) valeur(s) accorderais-tu à, au(x) :

- * Habitants
- * Commerce
- * Industries
- * Libre-échange
- * Voyages
- * Recherches scientifiques
- * Lois ou décisions européennes
- * Mesures prises par rapport aux réfugiés
- * Échanges de connaissances
- * La paix entre les pays
- * Aides accordées aux plus pauvres
- * Libertés de chaque pays
- * Libertés de ses habitants
- * Croyances de chacun
- * L'attitude de ses dirigeants pendant les crises
- * Sa façon de gérer la production de chaque pays
- * Droits de ses habitants
- * Pouvoir de décisions de chaque pays



Supports de questionnement

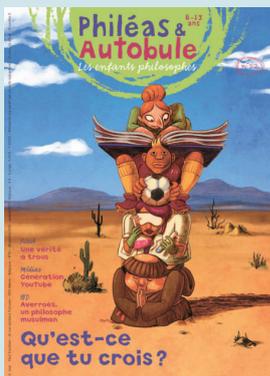
Dominique Roques & Alexis Dormal
L'étymologie
avec
Pico Bogue
VOLUME I



DARGAUD

Alexis DORMAL,
Dominique ROQUES
*L'étymologie avec
Pico Bogue, tome 1*
Dargaud 2018

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°52
Qu'est-ce que tu crois ?
Décembre 2016



LEXIQUE

pour nommer des valeurs

Valeurs « vitales »

Vie, Humain, Nature, Santé, Sécurité, Diminution de la douleur, Plaisir, Courage, Effort, Bien-être animal, Ascèse, Sobriété...

Valeurs « économiques »

Bien-être matériel, Richesse, Productivité, Propriété, Travail, Mérite, Confort, Rentabilité, Compétitivité, Croissance...

Valeurs « affectives »

Bien-être Personnel, Amitié, Amour, Empathie, Compassion, Harmonie, Fidélité, Intimité, Amour-Propre, Estime de soi, Authenticité, Dynamisme, Fraternité, Altruisme, Autonomie, Liberté, Jeunesse, Mariage, Convivialité, Pudeur, Sexualité, Paix intérieure, Fierté, Gaieté, Joie, Tranquillité...

Valeurs « intellectuelles »

Intelligence, Esprit Critique, Raison, Rigueur, Créativité, Connaissance de Soi, Lucidité, Vérité, Savoir, Progrès scientifique, Tolérance, Culture, Imagination, Connaissance, Sagesse...

Valeurs « sociales »

Paix, Solidarité, Justice, Ordre, Responsabilité, Tolérance, Dialogue, Égalité, Politesse, Civilité, Pardon, Réussite, Réputation, Respect, Liberté, Honnêteté, Famille, Patrie, Honneur, Démocratie, Fraternité, Culture, Ambition, Indépendance, Estime publique, Droits de l'homme, Pouvoir, Autorité, Sécurité...

Valeurs « esthétiques »

Beauté, Art, Harmonie, Créativité, Ordre, Pureté, Nature, Look...

Valeurs « spirituelles »

Foi, Sacré, Humilité, Sacrifice, Espérance, Éternité, Salut...

11

La solidarité, qu'est ce que c'est ?

Entre entraide, devoir moral et appartenance.



Enjeux

La solidarité, qu'est ce que c'est ? Nous la questionnerons par 4 approches.

1. Du sentiment assorti souvent d'actions :

La solidarité comme entraide (Aidons-nous les uns les autres).

2. De la valeur, devoir, conviction :

La solidarité comme valeur ou devoir moral.

3. De l'intérêt commun du fait de l'appartenance commune :

La solidarité par appartenance à une communauté.

4. D'une politique au nom de valeurs et de l'appartenance commune, en l'occurrence ici :

La solidarité au sein de la Communauté européenne



**1 Aidons-nous
les uns les autres :
la solidarité comme
entraide**

Enjeux

À propos de la *solidarité comme entraide*, « *Aidons nous les uns les autres* » :

Avant de traiter la question de la solidarité comme valeur, notamment au niveau européen, il sera nécessaire et même indispensable d'aborder les thèmes qui s'en dégagent dans la vie de tous les jours des enfants.

En commençant par **réfléchir au sens des situations d'aide vécues** : que se passe-t-il quand on aide quelqu'un ? Et quand on est aidé ?

Dans le vécu des enfants, aider permet d'entrer dans l'action, d'être productifs, de servir à quelque chose. Être valorisé dans l'aide qu'on apporte aux autres, peut-il développer nos compétences sociales ?

Compétence développée : l'entraide.

L'**entraide** ou l'aide que l'on se porte mutuellement¹.

Il s'agira d'interroger ce concept de manière coopérative, pour pouvoir en discuter.

Quoiqu'il s'agisse du même processus, ce n'est pas la même chose de formuler une hypothèse par et pour soi-même que de le faire avec d'autres. Chaque question traitée lors d'une discussion philosophique comprend des concepts et des relations. Certains de ces concepts peuvent être ambigus, complexes et donner lieu à des interprétations différentes. En partageant une question philosophique, nous mettons en commun un problème qui n'est peut-être pas compris de la même façon par tous. Par ce biais, nous nous donnons aussi la chance d'intégrer à un problème les différents points de vue des autres².

L'enseignant peut **susciter des situations d'entraide**, par exemple, lorsqu'un élève est en peine d'expliquer clairement son point de vue, qu'il ne trouve pas ses mots : Quelqu'un pourrait aider Elena à clarifier ce qu'elle veut dire ? En vérifiant ensuite. Sa proposition t'a-t-elle aidée Elena ? Ça te convient dit comme ça ? Ou lorsque les élèves hésitent : Tu veux demander de l'aide pour expliquer ça ?

1. <https://www.cnrtl.fr/definition/entraide>

2. SASSEVILLE, M. & GAGNON, M., *Penser ensemble à l'école : des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, PUL, 2012, p. 122.

Dans l'atelier philo

Aider, être aidé : quel sens ça a ?

Demander aux enfants de donner des exemples d'aide à la maison, à l'école, dans la rue, dans le quartier, dans les activités sportives, dans la société, etc.

Ces exemples peuvent aussi être recueillis à partir de cercles de parole (ProDAS¹). Avec l'avantage alors d'aller plus loin, puisqu'on complète la narration par une formulation de sentiments que ces situations d'aide procurent. Les « thèmes » de cercle seraient (en veillant bien à mêler passif/actif et positif/négatif) :

- *Un jour j'ai aidé ..., et... (je me suis senti..., j'ai pensé...)*
- *Une fois où on m'a aidé, c'était quand..., et...*
- *J'aurais voulu aider et je ne l'ai pas fait... (je n'ai pas pu, pas osé, on n'a pas voulu...)*
- *Un jour, j'aurais voulu être aidé et je n'ai rien reçu...*

* **Construire un champ lexical** pour mieux formuler les situations d'aide :

- A l'aide de tous ces exemples, demander aux enfants de trouver un terme (autre que le mot aide) qui pourrait évoquer le sens de chaque situation. (Par exemple : *amitié, générosité, coopération, amour, solidarité, secours, fraternité, etc.*).
- Éventuellement, affiner ce lexique et avancer dans la compréhension, en recherchant d'autres nuances aux dictionnaires (comme : contribution, assistance, bienfaisance, rescousse, soin, charité, etc.) et en leur trouvant des exemples.

* **Réfléchir au sens de ces nuances.** On peut notamment :

- Distinguer ces mots : l'aide c'est comme l'amitié sauf que...
On peut créer un tableau où l'on note ces distinctions formulées par les élèves, le critère présent dans un mot (par exemple dans l'amitié : l'affection, le plaisir...) et absent dans l'autre (on peut être solidaire avec quelqu'un sans avoir d'affection pour lui).
- Relever le bénéfice que ces situations d'aide ont pu procurer. Aussi bien pour celui qui est aidé que pour celui qui aide (quand celui qui aide ressent aussi du plaisir ou de la fierté, ou la satisfaction d'un devoir accompli...). Ces observations devraient être relevées et nommées en fin de cercle ProDAS².

* Noter, au cours de ces échanges, **une question** qui a intéressé les élèves et proposer une courte communauté de recherche. Essayer de demander en finale (métacognition) :

- *Avons-nous vécu des situations d'entraide durant cette discussion ?*
- *Savez-vous pourquoi on appelle cette activité une communauté de recherche ?*

1. Voir ANNEXE : S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

2. En intégration cognitive, voir ANNEXE.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : AIDER ET ÊTRE AIDÉ

Les questions suivantes, plus liées à leur vécu, pourraient être posées pour aider les enfants :

- * Aimes-tu aider les autres ? Pourquoi ?
- * Dois-tu aider les autres ? Pourquoi ?
- * Quelle différence fais-tu entre le fait d'aider les autres et le fait d'y être obligé ?
- * Comment les aides-tu ?
- * Peux-tu aider quelqu'un sans en avoir eu l'intention ?
- * Aimes-tu être aidé ?
- * Comment les autres peuvent-ils t'aider ?
- * Certaines personnes t'ont-elles déjà aidé sans que tu t'en rendes compte ?
- * Certaines personnes ont-elles le sentiment de t'avoir aidé alors que tu penses le contraire ?

Les questions suivantes, plus générales, incitent à se détacher un peu du vécu personnel :

- * Si quelqu'un t'aide, dois-tu l'aider toi aussi ?
- * Y a-t-il des situations où aucune aide n'est possible ?
- * L'aide que tu pourrais apporter à quelqu'un est-elle la même que celle qu'apporterait quelqu'un d'autre ?
- * Y a-t-il des gens qui n'aiment pas aider ou être aidés ? Pourquoi ?
- * Y a-t-il des situations où on n'aime pas aider ou être aidés ? Pourquoi ?
- * Ne pas aider, est-ce être égoïste ?
- * Peut-on être parfois égoïste ?
- * Peut-on aider quand ceux qui ont besoin d'aide sont très nombreux ?

Dois-je aider une personne :

- * Qui ne veut pas que je l'aide ?
- * Qui ne demande pas que je l'aide ?
- * Qui ne fait pas d'effort par elle-même ?
- * Qui n'aide pas les autres ?
- * Que je ne connais pas ?
- * Qui a l'air inquiétante.
- * Qui est différente de moi ?
- * Que j'aurais du mal à aider ?
- * Qui m'a fait du tort ?
- * Lorsque d'autres pourraient l'aider ?
- * Lorsqu'on me l'a interdit.



Prolongement possible : imaginer et rédiger la recette de l'entraide.

En se référant à la structure d'un texte de recette¹, les élèves vont rédiger (collectivement ou en équipes) et présenter leur proposition :

- * Rassembler au tableau une liste d'*ingrédients* qui pourraient être utiles à *cuisiner* une bonne entraide.
- * Choisir ceux qui paraissent indispensables et dont la proportion serait importante. Par exemple : un litre de *considération*, un demi-litre d'*empathie*...
- * En choisir d'autres qui donneraient du goût. Par exemple une poignée d'*optimisme*, deux cuillérées de *générosité*...
- * Ajouter de quoi relever ce plat : trois doigts de..., une pincée de...
- * En proposant des manières de cuire, de présenter le plat, de le nommer, de le déguster...

1. Exercice en interdisciplinarité avec la langue maternelle : Les programmes prévoient cet apprentissage de lecture-écriture de textes à dominantes diverses (ici, injonctive : recette, mode d'emploi...)



2 La solidarité comme valeur ou devoir moral

Enjeux

Aider est à la fois une **injonction morale** (je me sens obligé d'aider parce que c'est mon éducation...) et un **choix de valeur** (je décide d'aider parce que je pense que c'est juste.). Souvent ces deux raisons se superposent (mon éducation me dicte d'aider, mais je pourrais aussi décider que non).

La valeur au cœur de cette décision est la **solidarité**.

Nous ne sommes pas solidaires seulement par vertu, ce qui serait alors de la générosité, et la solidarité en contient sans doute. Nous défendons aussi la solidarité (comme une conviction, traduite en actes personnels) par désir de nous engager, par exemple, contre les inégalités.

Par ailleurs, nous sommes solidaires par raison, parce que nous comprenons que dans bien des situations, il existe, de fait, une *interdépendance* entre les personnes, les autres et nous. Que chacun doit jouer son rôle pour que l'ensemble fonctionne. Que si les infirmiers, les éboueurs, les boulangers, etc, avaient cessé de travailler pendant la pandémie de covid, la société entière était en panne ou en souffrance.

- * **L'interdépendance est un fait** : le fait que la société (à toute échelle) est un système dans lequel tous les éléments (personnes, environnements, actions) sont liés, en besoins et effets mutuels.
- * **La solidarité est une valeur** : une volonté de se comporter ensemble en ayant (à des degrés divers) conscience de notre situation d'interdépendance, en agissant pour l'intérêt commun, en coopérant, en respectant les besoins et apports de tous, en compensant les inégalités, en s'entraïdant.
On peut sensibiliser les enfants tant à la conscience des interdépendances qui les entourent qu'à s'ouvrir à la solidarité.

« La solidarité, c'est ce qui nous rend solides, ensemble » dit Alexandre Jollien, philosophe.

Compétence développée : **l'entraide, la définition de concepts**

Nous avons abordé (plus haut) divers moyens pour l'animateur de travailler à ce savoir-être qu'est l'entraide dans le groupe. Pour **apprendre peu à peu à définir les concepts** rencontrés dans la discussion, l'enseignant va travailler sur la précision du langage par les élèves, les amener à nuancer en percevant une différence là où cela semblait identique...

Dans l'atelier philo

Conceptualiser la « solidarité »

Qu'est ce que c'est pour vous la « **solidarité** » ?¹

* Des représentations initiales sont proposées et notées au tableau.

À partir de là, une *définition provisoire* est rédigée collectivement.

Par la suite, dès que de nouveaux éléments sont formulés, la classe retournera à la définition provisoire et y enrichira peu à peu le concept.

* Rechercher d'où vient ce mot ?

L'étymologie du mot solidarité remonterait au latin « *solidus* », c'est-à-dire solide. Par exemple, ce qui fait la solidité d'un bloc de béton, c'est que tous ses éléments sont interdépendants.

* Illustrer par des exemples et des images (découpées dans des revues, dessinées...).

* Approfondir la conceptualisation notamment lorsque les élèves proposent des notions proches à titre de synonymes, l'enseignant peut faire *distinguer*, en demandant à chaque fois de donner un exemple pour faire mieux comprendre ce que l'on veut dire.

• *La solidarité, c'est un peu comme la camaraderie ... sauf que ...*

• *Ainsi de suite, avec la fraternité, le bénévolat, la convivialité, la charité, la philanthropie...*

* Questionner un contexte dans lequel des solidarités sont en œuvre et le lier à la notion d'*interdépendance*.

À l'école, y a-t-il des solidarités ? Lesquelles ? Entre qui et qui ? » « Ces liens de solidarité pourraient-ils ne pas exister ? Si (untel) ne voulait pas être solidaire avec (un autre), serait-ce possible pour eux ? Serait-ce souhaitable pour l'ensemble de l'école ?

Tout en recherchant des exemples, à chaque nouvelle nuance caractérisant la solidarité.

Pour aller plus loin :

Intégrer les découvertes sur l'importance de la **solidarité** au regard d'autres valeurs² :

• *La solidarité, est-ce important comme (ou plus que ? moins que ?) la liberté, la sécurité, la richesse?*

• *Dans quelles situations par exemple... ?*

1. Voir notamment Philéas & Autobule : Retour à l'école après le confinement, Dossier pédagogique spécial, Observer, comprendre la solidarité, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/dossier-special-retour-a-lecole-apres-le-confinement/> Dont proposition de « photolangage ».

2. Voir au chapitre 7 à propos des valeurs

Un exercice pour observer des interdépendances

Oui, mais...qui peut aider qui et comment ?

Range ces personnes en 2 colonnes : ceux qui peuvent aider, ceux qui devraient être aidés.

Et relie-les, au choix, d'une colonne à l'autre, en pensant à un exemple pour chaque lien.

Certaines personnes peuvent être dans les 2 colonnes.

- * Des docteurs et des infirmières.
- * Des voisins.
- * Des professeurs et des instituteurs.
- * Des gouvernements
- * Des enfants pauvres.
- * Des amis.
- * Des parents.
- * Des enfants malheureux.
- * Toi.
- * Des personnes d'une famille.
- * Des familles.
- * Des organisations humanitaires.
- * Des scientifiques.
- * Des agriculteurs.
- * (autre) ...
- * (autre) ...

Les enfants tenteront, en coopérant, de donner des exemples concrets pour chaque proposition.

On observera que l'interdépendance est réciproque : la plupart du temps on peut aider autant qu'être aidé, même si c'est différemment (par exemple dans l'adoption, entre adopté et adoptant. Ou dans l'enseignement, entre enseignant et apprenant).

Ils avanceront peu à peu dans la distinction entre les raisons d'être **solidaire** (de désirer être solidaire, de s'y engager) ou celles d'être simplement **interdépendant** (d'être solidaire de fait, en fonctionnement commun).

Pour aller plus loin :

Certaines professions sont plus impliquées dans la solidarité que d'autres (les métiers de « service public » par exemple). Se questionner sur ce choix de s'engager dans ces voies.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : AIDER ET ÊTRE SOLIDAIRE.¹

- * Lorsqu'on donne une pièce à une personne dans le besoin, est-ce que c'est de la solidarité ou bien autre chose ?
- * Quand on aide, est-ce toujours par solidarité ?
- * Quelles autres raisons pourraient faire que l'on aide quelqu'un ?
- * Quand on agit par solidarité, a-t-on forcément toujours raison de le faire ?
- * Faudrait-il (ou non) demander à la personne de qui on est solidaire son avis avant d'agir ?
- * La solidarité devrait-elle avoir des limites : en quoi une action solidaire pourrait-elle poser problème ?
- * À l'école, par exemple, connaissez-vous une situation dans laquelle être solidaire pourrait poser un problème ?
- * Ou encore, dans la vie de tous les jours ? Quelles limites selon vous ? Pourquoi ces limites ?
- * Pourrait-on parfois aider quelqu'un, ou un groupe de personnes, même si elles ne le voulaient pas ?
- * La solidarité, est-ce la même chose que la fraternité, que la charité ? En quoi est-ce différent ? En quoi cela se ressemble-t-il ?

1. D'après J-Ch. Pettier, dossier pédagogique du numéro 76 de Philéas & Autobule, La solidarité c'est quoi ? <https://www.phileasetautobule.be/dossier/la-solidarite-cest-quoi/>



3 La solidarité par appartenance à une communauté

Enjeux

L'étymologie du mot « communauté » renvoie à la racine cum qui signifie « avec » et munus « don ». Les membres d'une communauté en feraient partie à cause d'une qualité reçue en héritage ou qui nous unit à d'autres, tels que la langue, la religion, la culture ou l'amour du sport, de la lecture, etc. Mais munus signifie aussi mission, œuvre. Il y aurait donc dans le concept de communauté, l'idée d'un projet commun à réaliser. A l'idée de partage s'ajoute donc quelque chose à accomplir ensemble.

Ce quelque chose rassemblerait des hommes et des femmes dont l'objectif est de travailler au bien de l'humanité, de rendre meilleur le « vivre ensemble ». L'homme est un animal social. Seul, il est assez démuné et ne pourrait survivre. Les enfants ne peuvent grandir sans l'aide de leurs parents, les plus faibles ne peuvent survivre sans l'aide des plus forts. De tout temps, l'union des forces, la coopération, les échanges ont permis à chacun de participer au bien commun et d'assurer le développement de l'espèce humaine. Cette solidarité est devenue un mode d'organisation dont le but est de préserver les intérêts de chacun et de tous. Cet objectif a pris une dimension morale. Elle oppose le « chacun pour soi » à « l'union fait la force », l'individualisme à l'assistance envers les plus démunis, l'égoïsme à la générosité, la responsabilité à l'indifférence, l'intérêt particulier à l'intérêt général.

Avec les enfants, on peut évoquer des situations où ils sont eux-mêmes attachés à leur pays, leur région ou... comme lors d'un tournoi de football. En remarquant que ce sont des appartenances multiples, ne fusse qu'en tant qu'enfant d'origine espagnole ou italienne qui se réjouit aussi bien des victoires de son pays que de celui de ses origines. On peut observer s'ils connaissent ces hymnes, fêtes ou symboles marquant ces sentiments d'appartenance.

Cette solidarité par l'appartenance à une communauté comprend aussi l'espérance d'une réciprocité. Cette espérance de réciprocité constitue pour une bonne part le ciment de toute famille ou groupement social. C'est le cas à l'échelle d'un pays avec l'organisation d'un système de sécurité sociale où chacun cotise, en payant des impôts de manière solidaire, afin que toute personne qui perdrait son emploi, qui serait malade, reçoive des allocations. Sachant que si c'est à notre tour d'être chômeur ou hospitalisé, nous en bénéficierons aussi.¹

Parfois cette solidarité entre membres d'une communauté pose problème aux personnes extérieures qui, n'en bénéficiant pas, sont ou se sentent discriminés. Par exemple, si un directeur d'école engage une jeune institutrice de sa famille au détriment d'un enseignant plus ancien, bafouant les règles d'équité.

1. Voir une leçon sur la solidarité à travers la sécurité sociale, dossier pédagogique de Philéas & Autobule n° 61, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/cest-quoi-la-sante/>

Un poème peut faire réfléchir à la solidarité par appartenance (si elle se limite à sa communauté) :

Quand ils sont venus chercher les communistes,

je n'ai rien dit,

je n'étais pas communiste.

Quand ils sont venus chercher les syndicalistes,

je n'ai rien dit,

je n'étais pas syndicaliste.

Quand ils sont venus chercher les juifs,

je n'ai rien dit,

je n'étais pas juif.

Quand ils sont venus chercher les catholiques,

je n'ai rien dit,

je n'étais pas catholique.

Et, puis ils sont venus me chercher.

Et il ne restait plus personne pour protester.

1942, Dachau - Pasteur Martin Niemöller, texte revu par Berthold Brecht.

Compétences développées : **l'entraide, la recherche éthique**

Nous avons abordé (plus haut) divers moyens pour l'animateur de travailler à ce savoir-être qu'est l'entraide dans le groupe.

Pour guider la recherche éthique, **l'enseignant** peut offrir des situations où les élèves doivent **choisir, formuler et argumenter une prise de position**. Il peut, en outre, employer un ensemble d'outils (tels que proposés au chapitre 6 à propos de la culture), notamment : **faire évaluer les raisons** avancées pour un choix (Penses-tu que c'est une *bonne* raison de choisir ceci ?) et **faire mesurer les conséquences** (Peux-tu envisager quelques conséquences de ton choix ?).

Dans l'atelier philo

Être solidaire ou pas ?¹

Des exercices² à réaliser individuellement (ou par petits groupes en construisant un point de vue commun). Puis à discuter, collectivement, selon les règles de la communauté de recherche.

Donner ou pas son sang ?

Tu peux donner ton sang dans ta commune si tu es dans les conditions pour le faire (âge, poids, état de santé). Y vas-tu ?

1. Répondez chacun à la question, puis discutez-en en formulant des arguments.

2. Êtes-vous bien informés ?

a. Quelles sont les conditions pour pouvoir donner son sang ?

➤ Âge, poids, état de santé

b. Pensez-vous que l'on peut obliger quelqu'un à donner son sang ?

➤ Non, le don du sang est un acte volontaire

c. Savez-vous si on est payé lorsqu'on donne son sang en Belgique ?

➤ Non, le don du sang est un acte bénévole

d. Le donneur/le receveur connaîtra-t-il l'identité du receveur/le donneur ?

➤ Non, le don du sang est un acte anonyme

3. Discutez :

a. Comment expliquer pourquoi les gens donnent ou ne donnent pas leur sang ?

b. Avez-vous changé d'avis sur la question 1 ? Pourquoi ?

1. D'après <https://www.phileasetautobule.be/dossier/cest-quoi-la-sante/> « Télécharger le dossier pédagogique », voir p.27, 3.4. Mettre la notion de solidarité en jeu en se projetant dans des situations concrètes et Annexe p. 33.

2. Ces réponses, pour la part informative, sont données ici pour l'enseignant

Acheter des produits de « commerce équitable » ou pas ?

Tu as besoin d'un nouveau tee-shirt. Si tu as le choix entre 2 nouveaux tee-shirts de marque habituelle ou 1 seul du commerce équitable, que choisis-tu ?

1. Êtes-vous bien informés ?

Que savez-vous sur le commerce équitable ?

➤ *Avec les produits du commerce équitable, tu es presque sûr que les petits producteurs qui ont cultivé le coton, le cacao, le sucre ou le miel qui se trouvent dans les produits, reçoivent assez d'argent pour bien vivre avec leur famille : ils travaillent dans de bonnes conditions, mangent à leur faim, se soignent quand ils sont malades, leurs enfants peuvent aller à l'école,³*

2. Répondez chacun à la question, puis discutez-en en formulant des arguments.

3. Discutez :

- a. Avons-nous un intérêt personnel à choisir le commerce équitable ?
- b. Comment qualifieriez-vous la décision d'acheter des produits du commerce équitable même dans le cas où ils sont plus chers ?

Arroser son jardin ou remplir sa piscine en période de sécheresse ?

Il fait très chaud depuis le début de ce mois de juillet et l'eau ne peut plus être utilisée pour arroser le jardin, a décidé le bourgmestre de la commune. Mr X arrose tard le soir, pour que personne ne le voie, pour maintenir en vie ses fleurs et ses légumes. Es-tu d'accord avec lui ? Pourquoi ?

1. Répondez chacun à la question, puis discutez-en en formulant des arguments (si vous êtes tous du même avis, divisez le groupe en 2, l'un défendant un avis, l'autre l'avis contraire).

2. Et si... ?

- a. Et si c'était chez toi, trouverais-tu normal d'arroser quand même ton jardin ?
- b. Et si c'était pour remplir ta piscine, trouverais-tu normal de le faire quand même ?
- c. Et si vous êtes sûr que personne ne le saura, ou que vous savez qu'il n'y aura pas de sanction : cela change-t-il votre décision ?
- d. Et si cela arrive à quelqu'un qui a un très beau jardin que l'on vient visiter, trouvez-vous qu'il doit aussi arrêter d'arroser ?

Questions pour enrichir le débat

Les discussions de ces exercices amèneront sans doute à formuler un critère pour décider d'être solidaire ou pas : l'urgence ou la gravité de la situation.

On pourra évoquer la pandémie du covid où beaucoup de personnes étaient concernées par la solidarité. L'enseignant pourra amener à se questionner sur la notion de solidarité, par exemple,

à propos de la pandémie du covid :

- * Certains ont agi en solidarité, plus qu'en dehors de cette situation. En connaissez-vous ? Qu'en pensez-vous ?
- * Certains ont marqué leur gratitude en applaudissant : qui ? Pourquoi ? Est-ce aussi de la solidarité ? Qu'en pensez-vous ?
- * Certaines personnes étaient-elles plus que d'autres dans des rôles (métiers) de solidarité ? Pensez-vous que les personnes qui font ces métiers sont plus solidaires en général ?

À propos de catastrophes naturelles ou humaines (inondations, incendies, bateaux d'immigrés en détresse...)

- * Avez-vous été informés par les médias de certaines catastrophes ? Quelles questions vous posez-vous à ce sujet ?
- * Que pensez-vous de la solidarité qu'on offre, ou qu'on n'offre pas, lors de ces catastrophes ?
- * Pour vous quelles seraient les situations où il faudrait prioritairement être solidaire ? Pourquoi ? Comment ?

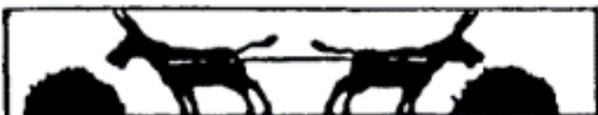
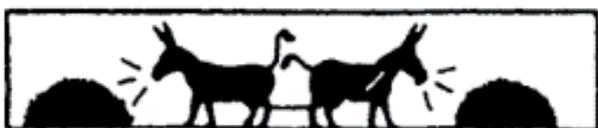
Prolongements possibles :

Jouer en coopération¹ / Jouer en compétition

Au terme d'une séance de jeux des deux sortes :

- * Quelle sorte de jeu préférez-vous ? Pourquoi ?
- * Jouer en coopération vous apporte-t-il quelque chose de différent ? Quoi ?

Interpréter et commenter une image :



Une activité : la solidarité entre camarades, jusqu'où ?²

1. <http://www.entre-vues.net/ressource/les-jeux-cooperatifs/>

2. Marc Gourlé, numéro 34 d'Entre-vues, p. 60, <http://www.entre-vues.net/ressource/telecharger-le-numero-34-dentre-vues/> L'illustration des 2 ânes se trouve dans l'article.



4 La solidarité au sein de l'Union Européenne

Enjeux

Voici ce que l'on peut lire sur le portail de la Commission européenne :

Vous avez entre 18 et 30 ans et vous voudriez aider les autres, en Europe et au-delà ?

Votre souhait pourrait être exaucé grâce à un financement et au soutien du corps européen de solidarité, qui aide les jeunes à s'investir à l'étranger ou dans leur pays.

Vous aurez ainsi l'occasion de vivre une expérience stimulante et riche d'enseignements, tout en développant vos aptitudes et compétences.

Quelles sont les activités proposées ?

Vous pouvez participer aux activités suivantes :

- * volontariat
- * stages
- * emplois
- * projets de solidarité locaux

Comment ça se passe ?

Le corps européen de solidarité octroie des subventions à des organisations sélectionnées au terme d'un appel à propositions.

Les jeunes qui souhaitent s'engager dans une activité doivent s'inscrire sur le portail du corps européen de solidarité. Le portail permet aux jeunes et aux organisations subventionnées d'organiser des activités et de se rencontrer. La solidarité regroupe un large éventail de domaines d'intervention pouvant être le thème support des projets : inclusion, accueil et intégration des réfugiés et des migrants, citoyenneté et participation, environnement et protection de la nature, santé et bien-être, éducation et formation, emploi et entrepreneuriat, créativité et culture, sport, etc.

Le modèle européen à l'épreuve

La solidarité est une notion présente dès la création de l'Union européenne. En effet, son nom même « d'Union » le sous-entend, un groupe de pays travaillant ensemble pour atteindre des objectifs communs.

Ces dernières années, ce concept a pris une importance majeure dans la prise de nombreuses décisions. Il suffit de remonter à la crise sanitaire liée au COVID-19 pour constater que certains pays européens, d'habitude moins enclins à la solidarité, ont revu leur position par rapport à cette dernière. En effet, durant cette crise sanitaire, les États les moins touchés par le virus ont dû accepter que la seule issue possible, était de venir en aide aux pays les plus impactés comme l'Espagne ou l'Italie.

Nous pouvons également évoquer la position de l'Europe face au conflit russo ukrainien, dont une série de mesures ont été approuvées, parfois au détriment de l'Union européenne elle-même.

Ces différentes crises, auxquelles pourrait s'ajouter la crise migratoire et les inégalités économiques et sociales entre les États membres, ont mis en lumière la nécessité de coopérer pour affronter ces défis mondiaux. Les États membres de l'Union Européenne ont dû collaborer pour répondre aux besoins de la population et pour protéger les intérêts de chacun. Ces événements ont conduit à un renforcement de la solidarité entre les États membres et à une plus grande coopération au niveau européen. La solidarité est non seulement devenue une valeur à promouvoir et défendre au sein des États membres de l'Union Européenne, mais surtout un enjeu pour garantir son indépendance et sa sécurité face à différentes puissances influentes qui pourraient mettre en péril son projet.



Dans l'atelier philo

Réfléchir en échangeant et se mettre en recherche.

L'enseignant peut, selon le « déjà-là » des élèves, lancer les échanges :

- * À quelles occasions te sens-tu plus belge (ou espagnol, ou...) ? Et à quelles occasions pourrais-tu te sentir plus européen ? Et à quelles autres occasions te sens-tu plus ... ? Comment manifestes-tu ces appartenances ?
- * L'Europe forme-t-elle une communauté ?
- * Qu'avez-vous en commun avec les autres pays de la Communauté européenne ?
- * Y a-t-il des événements que tu as pu observer où aucune solidarité n'existe envers les plus démunis ?
- * Quels sont les projets communs à tous les pays européens que tu voudrais défendre ?
- * Comment une vraie solidarité pourrait-elle exister entre les pays européens ?
- * Quelles décisions penses-tu que l'Union européenne pourrait prendre pour le bien de tous ?

L'enseignant notera toutes les questions qui se dégagent de cet échange, en renvoyant à cet effet des affirmations : « Peux-tu, ou quelqu'un d'autre pourrait-il, transformer ton avis en une question ? »

Ces questions sont ensuite classées par la classe :

- * D'une part, les questions dont on peut trouver la réponse en recherchant l'information.
- * D'autre part, les questions dont il n'existe pas de réponse unique, dont on peut discuter.

La classe peut choisir ensuite :

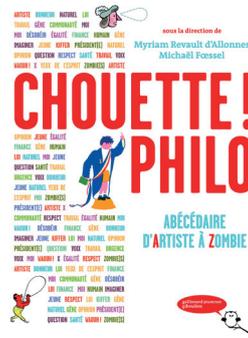
- * Quelques questions d'information dont on va pouvoir rechercher la réponse en s'organisant pour ce faire.
- * Une question, intéressante pour la majorité, à discuter en communauté de recherche.



Supports de questionnement



Sous la direction
d'Olivier BLOND-RZEWUSKI
*Pourquoi et comment philosopher avec
des enfants ?*
Hatier 2018



Myriam REVAULT d'ALLONGES, Michaël
FOESSEL
*Chouette philo, Abécédaire
d'artiste à zombie*
Gallimard jeunesse, 2012



Michel TOZZI
Préface de Philippe Marieu
La morale, ça se discute
Albin Michel Jeunesse, 2014

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°76
La solidarité, c'est quoi ?
Octobre 2021



Dossier pédagogique Philéas &
Autobule n°61
C'est quoi la santé ?
Octobre 2018

12

La liberté

Entre sentiment, valeur et droit



Enjeux

Qu'est-ce que la « liberté » ?

* Une sensation, un sentiment.

La « liberté naturelle », plaisir de jouir de l'autonomie, de disposer d'un espace qui semble sans limites (*libre comme l'oiseau*). Au risque de se heurter, comme Icare, aux forces et aux lois de la nature. La connaissance de ces lois a pu considérablement nous en libérer. Les humains ont compris comment fabriquer des avions. Mais ils n'ont pas toujours pris la mesure des conséquences de leur pouvoir.

* Une revendication.

La liberté est une grande cause, comme dans le tableau de Delacroix, *La liberté guidant le peuple*¹, repris par le caricaturiste Plantu après les attentats de Charlie en 2015². La soif de liberté traverse l'art et on peut en tirer parti dans les classes³.

* Une valeur.

Valeur à l'échelle des peuples tout au long de l'histoire, et au cœur du xx^{ème} siècle en Europe. Après s'être libérée du nazisme, du fascisme, du franquisme et avoir fait tomber un mur..., la Communauté européenne qui se construit se devait d'être fidèle à l'affirmation « Plus jamais ça »...

Valeur de liberté au plan des relations interpersonnelles, amoureuses, citoyennes. Avec ses problématiques. Que devient la valeur de liberté, selon les contextes ? Quelle sont les priorités entre liberté et droit à l'égalité ? Et responsabilité ? Sommes-nous d'accord de perdre en liberté par sécurité ou pour la solidarité ?

Enjeu devenu brûlant durant la pandémie covid où, au nom de « ma liberté », certains se disaient parfois contre les règles, les conseils de prudence, et même contre l'information scientifique, allant jusqu'à prétendre que « le covid est un complot, une manipulation liberticide ! »⁴. Et dans d'autres situations où la liberté individuelle est préférée à l'intérêt commun.

* Des droits.

La liberté se décline concrètement en une série de droits : droit à la parole, droit d'aimer, droit de vote, droit de rire, droit de penser par soi-même. Des droits face à des limites et à des règles.⁵

Grandir, c'est l'apprentissage pour l'enfant de ce jeu entre liberté des droits et frustration des devoirs. Anciennement, c'était le plus souvent réglé autoritairement. Maintenant, cela demande discussions, négociations, expérimentations dans un contexte de confiance, d'écoute et de respect. Nos élèves sont capables de penser leurs libertés, à condition de les mettre en recherche et surtout en coopération.

Si les interdits ou les obligations de la société peuvent peser, le désir de chacun est pourtant d'en faire partie. Pour être intégré, accepté, reconnu, il faut pouvoir tenir compte des autres. Croire que l'on peut vivre sans contraintes, c'est « rêver » d'être libre. Tenter de l'être, c'est réfléchir à ce que l'on veut vraiment en tenant compte de la réalité et des envies des autres.

Les activités proposées seront l'occasion pour les enfants de se décentrer et de tenir compte d'un autre point de vue. Ils pourront aussi se projeter dans l'avenir et s'imaginer en adulte responsable.

Les exercices philosophiques proposés, à ce chapitre comme aux autres chapitres, sont des supports de départ. Ils seront complétés, autant que possible, par la formulation d'une problématique générale et à visée philosophique, et par de la discussion selon les règles de la communauté de recherche.

1. https://fr.wikipedia.org/wiki/La_Libert%C3%A9_guidant_le_peuple

2. <https://www.lemonde.fr/blog/plantu/2015/01/09/la-liberte-sera-toujours-la-plus-forte-dessin-du-monde-de-ce-vendredi/>

3. Voir par exemple, pages art *Temps libre*, Philéas & Autobule n°80, à partir de l'œuvre *Les Loisirs*, de Fernand Léger, pp. 20-21, Séquence pédagogique (Philo) : *Bouge et pense en liberté*, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/cest-quoi-la-liberte/>

4. voir dossiers pédagogiques par Entre-Vues : <http://www.entre-vues.net/ressource/dossier-pedagogique-a-partir-de-hold-up-pour-solidifier-lesprit-critique-face-au-complotisme-par-sonia-huwart/> pp 54-60

5. *Liberté d'expression*, Sonia Huwart - Thibault Luyx, <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/05/liberte-d-expression.pdf>



Compétence développée : penser ensemble lors d'une Communauté de recherche philosophique

La Communauté de recherche philosophique, telle que définie ici, s'inscrit dans l'esprit du socio-constructivisme : l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions différentes ou divergentes. Un premier déséquilibre inter-individuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à d'autres points de vue que le sien.

Chacun prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres, ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à considérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour ensuite reconstruire un nouveau savoir. Celui-ci conclut le processus que le socio-constructivisme désigne sous le terme de conflit socio-cognitif.

Ce cheminement met donc en œuvre des compétences spécifiques :

- * Écouter l'autre pour le comprendre
- * Confronter des points de vue différents ou divergents
- * Prendre conscience de sa propre pensée
- * Élargir sa perspective et générer un nouveau savoir grâce aux apports de la pensée de l'autre

Dans l'atelier philo

1. « Le pays ousqu'on fait tout ce qu'on veut ! »

Un jeu de questions-réponses sur les libertés.

« Un jour, Blancheneige et Septnain (ce sont leurs noms dans cette histoire) décidèrent de visiter le pays Ousqu'on-fait-tout-ce-qu'on-veut. Ils entrèrent par une de ses portes et découvrirent des crasseburgers auxquels le Septnain s'empressa de goûter...⁶»

Beaucoup d'enfants rêvent d'un pays « Ousqu'on-fait-tout-ce qu'on-veut », un pays où la liberté de chacun primerait, mais ils savent qu'une vie en société sans règles, sans limites et sans lois serait tout à fait impossible. Ce texte permet de réfléchir à ces différents concepts : liberté, limite et conséquences de nos actes.

Après la lecture du texte et la cueillette de questions, ce jeu permettra aux enfants de réfléchir aux différentes problématiques évoquées dans l'histoire.

Jeu

Reproduire ou réaliser les cartes avec les questions ci-dessous.

Piocher une carte. Lire les questions. Tenter ensemble de répondre aux questions en demandant à chacun d'argumenter ses réponses (donner les raisons).

Les élèves se répartissent en équipes. Chaque équipe pioche une fiche et tente de répondre à la question posée. Après un délai de 5 ou 10 minutes, chaque équipe présente sa question aux autres ainsi que les réponses trouvées. Les participants doivent donner les raisons qui les ont amenés à choisir telle ou telle réponse.

Ces réponses sont soumises à un jury composé de pairs (un enfant de chaque autre équipe) qui votent en leur âme et conscience (demander aux enfants de définir l'âme et la conscience) et accordent une note : 0, 1, 2 ou 3 en fonction de la pertinence des arguments avancés (les notes doivent donc être justifiées).

L'intérêt du jeu réside dans son contenu, mais également dans le fait que les élèves sont amenés à jouer deux rôles importants : être juges ou jugés.

Ce jeu peut ouvrir de nombreux débats, être le point de départ d'exploitations diverses, par exemple, l'écriture d'une nouvelle série de questions, la création de nouvelles cases propres à la vie de l'école.

Au pays oùsqu'on-fait-tout- ce qu'on-veut !

- * Existe-t-il différentes sortes de liberté ? Si oui, lesquelles ?
- * Y a-t-il des limites à la liberté ? Si oui, lesquelles ?

6. La lecture de ce récit de Layla Nabulsi, qui figure au n°6 (épuisé) de la revue Philéas & Autobule, *C'est mon droit quand même !*, <https://www.phileasetautobule.be/numero/6-cest-mon-droit-quand-meme/> peut être remplacée par une histoire inventée (éventuellement avec les enfants) où on imagine le périple de personnages décidant d'aller visiter ce pays *Ousqu'on-fait-tout-ce-qu'on-veut* et découvrant... (en insérant quelques thèmes proposés ci-dessous au questionnement).

Si tu peux le faire, tout le monde peut le faire !

- * Quand tu fais quelque chose, penses-tu parfois à ce qui se passerait si tout le monde faisait la même chose ?
- * Est-ce une bonne idée de faire ce que font les autres ?

C'est la loi !

- * Qu'est-ce qu'une loi ?
- * À quoi servent les lois dans la société ?

A du 300 kilomètres-heure !

- * Les bornes kilométriques servent à mesurer les kilomètres. Quand tu dépasses les bornes, de quelles bornes s'agit-il ?
- * Qui décrète que tu as dépassé les limites, toi ou les autres ?

Hamburger et frites à gogo !

- * Les choses peuvent-elles être bonnes et mauvaises à la fois ?
- * Si tu aimes une chose, est-ce que cela la rend bonne ?

« Stop hein mènant » !

- * Réfléchis-tu avant d'agir ?
- * T'arrive-t-il parfois de ne pas comprendre la façon dont tu as agi ?

À toi !

Animer ensuite un échange sur une question qui aurait suscité plus d'intérêt. Il est intéressant de recueillir les réactions à propos du vécu des règles et du fait que liberté et règles semblent antagonistes.

Les enfants connaissent bien les règles. Ils en font l'expérience à la maison, à l'école, dans leur vie de tous les jours. Toutes les règles ne sont pas identiques. Certaines sont données comme les règles de grammaire, d'autres peuvent être adoptées après discussion comme certaines règles familiales ou scolaires, d'autres enfin sont choisies d'une manière plus personnelle pour se simplifier la vie. Ils pourront exprimer l'idée que si les règles nous contraignent à une certaine façon de faire ou d'agir, tout en observant que souvent :

- ce n'est pas seulement contradictoire avec la liberté, mais aussi complémentaire. C'est parce que je dois... que je peux... (c'est parce que je dois attendre d'avoir mon permis, que je pourrai conduire sans stress). Bien que frustrante, la règle peut être émancipante, libératrice⁷ ;
- ces limites à notre liberté permettent simplement la liberté d'autrui, la sécurité, la solidarité...

7. Cela nous semble important avec l'expression « règle liberticide » qui a parcouru les réseaux sociaux.

2. Conceptualiser des critères de liberté

D'accord ? Pas d'accord ?

- Nous sommes libres si personne ne nous dit comment vivre ?
- Nous sommes libres quand nous vivons comme nous en avons envie ?
- Nous sommes libres quand nous créons nos propres règles ?
- Nous sommes libres s'il n'y a pas d'obstacles sur notre passage ?
- Nous sommes libres si nous le pensons ?
- Nous sommes libres si nous réfléchissons à ce que nous voulons ?
- Nous sommes libres si nous sommes nous-mêmes ?
- Nous sommes libres si nous sommes en bonne santé ?
- Nous sommes libres si nous sommes aimés ?
- Nous sommes libres si nous sommes bien informés ?
- Nous sommes libres si nous pouvons refuser ?
- Nous sommes libres si nous avons des règles ?
- Nous sommes libres quand nous faisons quelque chose juste parce que nous en avons envie ?
- Nous sommes libres si...

Choisis 2 ou 3 phrases pour compléter : *Nous ne sommes libres que si...* Par exemple :

- Nous ne sommes libres que si nous sommes en bonne santé ?
- Nous ne sommes libres que si tout le monde est libre ?
- ...

Des questions peuvent être ajoutées selon les problématiques évoquées par les élèves.

Chaque élève devra répondre à la question par « d'accord » ou « pas d'accord » et justifier sa réponse.

S'il le souhaite, on peut accepter qu'il réponde « d'accord et pas d'accord », mais dans ce cas il devra fournir évidemment deux arguments. On pourra tout de même lui demander si, en fin de compte, c'est plutôt « oui » ou plutôt « non », afin de ne pas utiliser la double réponse comme une esquivé, souvent très tentante.¹

En fin de partage des réponses, on peut tenter de rassembler ce sur quoi on est tous d'accord, avec des arguments reformulés.

On pourra en déduire des « critères » qui contribueront à définir le concept de liberté. Par exemple sous la forme : *La liberté c'est quand...*

1. Consigne inspirée par Millon et Brenifier, op.cit, p.19



Autre atelier philo possible, un jeu de l'oie



Jouer, discuter à propos du jeu!

À partir du jeu, identifier tout au long du parcours proposé des situations concrètes du quotidien où la notion de liberté est évoquée. Confronter les différents sens que ce mot englobe. Préciser les différentes problématiques liées à ce concept. Illustrer et élargir ces problématiques par des exemples concrets.

Étape 1 : Proposer aux élèves de commencer le jeu

Ce jeu se joue comme un jeu de l'oie classique. Chaque joueur (ou équipe de joueurs, si le nombre de participants est trop élevé) possède un pion. Ce pion peut être emprunté à n'importe quel autre jeu ou créé par les participants. On pourrait demander par exemple aux élèves par quel symbole, ils aimeraient représenter la liberté. Ce symbole dessiné sur un carton pourrait servir de pion.

Le premier joueur (ou équipe) lance le dé (emprunté également à un autre jeu) et avance du nombre de cases indiquées par le dé.

1. <https://www.phileasetautobule.be/dossier/33-enfin-libre/> Cliquer sur Télécharger l'affiche.

Il répond ensuite à la question posée dans la case correspondante. S'il s'agit d'une équipe, on laissera à celle-ci le temps de se concerter avant de répondre. La réponse doit évidemment être acceptée par toute l'équipe et un porte-parole se chargera de communiquer celle-ci aux autres élèves.

1 Si le dé indique 1, tu es ici... Pas de chance on n'est pas toujours libre de ses déplacements.

La première question qui pourrait être posée par l'animateur ou l'enseignant est la suivante (puisque aucune question n'est posée dans cette case...) :

- * Que penses-tu de l'affirmation énoncée dans la première case ? – Quelle problématique cette case soulève-t-elle ?

Propositions de réponse par l'élève ou l'équipe arrivé(e) sur la case :

- * Le sens à donner à cette case.
- * Le problème posé par cette case avec justification et mise en lien avec le thème de la liberté.

Questions pour faire des liens avec la vie des participants :

- * Quels déplacements es-tu libre d'effectuer dans ta vie de tous les jours ? Peux-tu te déplacer où et quand tu veux ?
- * Quels déplacements es-tu libre d'effectuer à l'école ?
- * Qui t'empêche de te déplacer où et quand tu veux ? Pourquoi ?
- * Quand pourras-tu te déplacer où et quand tu le voudras ?
- * As-tu le sentiment d'être prisonnier si tu ne peux pas te déplacer où et quand tu veux ?
- * Se déplacer où et quand on veut, est-ce un droit ?
- * À quoi peut servir de pouvoir se déplacer où et quand on veut ?

En répondant à ces questions, les élèves vont pouvoir échanger leur point de vue, le but étant de construire ensemble des réponses, et non que tout le monde pense la même chose.

Pour ce faire, les questions suivantes pourraient être posées :

- * Quelles raisons as-tu pour affirmer ce que tu dis ?
- * Est-ce toujours vrai ?
- * Qui est d'accord ? Pas d'accord ?
- * Pourquoi es-tu en accord ou en désaccord avec ce point ?
- * Comment définirais-tu le mot que tu viens d'utiliser ?
- * Pourrais-tu utiliser un autre mot que celui-là pour dire la même chose ?
- * Que veux-tu dire par cette expression ?
- * Est-ce que ce que tu dis maintenant ne contredit pas ce que tu as dit plus tôt ?
- * Quand tu dis une telle chose, qu'est-ce que cela implique ?
- * Qu'est-ce que cela suppose ?
- * Que peut-on conclure de ce que tu viens de dire ?
- * Est-il possible qu'il y ait contradiction entre ce qu'untel et untel affirment chacun de leur côté ?
- * Peut-on formuler différemment ce qui vient d'être dit ?

Mise en commun par l'animateur ou l'enseignant des réponses données par les élèves. Synthèse des propos tenus, mise en évidence des aspects soulevés, des éléments-clés. Les différentes propositions sont écrites au tableau.

Le même travail pourrait être effectué pour chaque case ou question.

Vu le temps que prendrait ce travail pour arriver à la fin du jeu, une simplification peut être imaginée...

- * Chaque élève répond à sa question et permet à un nombre limité d'élèves d'intervenir.
- * Chaque groupe répond et demande aux autres équipes leur avis.
- * Après chaque exemple donné, seul un contre-exemple peut être proposé.
- * Après chaque argument, deux autres arguments, un pour et un contre, peuvent être proposés.
- * Pour chaque case, seule la problématique liée à la phrase qui y figure peut être proposée (avec une tentative de justification, bien sûr).

Quoi qu'il en soit, chacun adaptera le jeu au temps dont il dispose, au cadre dans lequel il travaille, ou encore à sa personnalité ! L'idéal étant, pour chaque case, de dégager les questions et les problématiques qu'elle soulève...

Pour vous aider, voici les grandes problématiques développées dans ce jeu et les enjeux qui les sous-tendent.

1) Liberté et contrainte.

La conscience d'être libre ne peut venir que par contraste avec un état contraire. Les enfants ne se rendent pas toujours compte de leur liberté qui s'apparente d'ailleurs davantage à la possibilité ou la permission qu'ils ont de s'adonner à leurs jeux et loisirs. De plus, la liberté a besoin d'un cadre, de limites. La récréation représente pour les enfants le grand moment de liberté de la journée, par opposition à la journée scolaire où il faut à la fois obéir, répondre aux attentes des adultes, se plier à des règles, etc. Il sera donc intéressant de chercher quelles sont les libertés possibles dans le cadre scolaire et, par opposition, quelles sont les contraintes imposées lors des moments récréatifs.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

2 À l'école, tu es libre de...

3 À la récré, tu n'es pas libre de...

6 Le travail, c'est la liberté. Qu'en penses-tu ?

2) Liberté et dépendances.

Être libre, c'est pour la plupart d'entre nous le contraire d'être enfermé, emprisonné. Or nous pouvons être prisonniers d'une multitude de choses : de nos addictions, de nos émotions, de notre famille, de notre culture, d'une réputation, de la mode, du travail, de l'argent, de notre pays, etc. Autant de barrières sociales, psychologiques et physiques. Nos dépendances et appartenances sont variées et multiples et il n'est pas toujours simple de s'en libérer. Ce qu'il faut avant tout, c'est en prendre conscience, ce qui demande du temps : le temps de l'expérience, des confrontations à d'autres modèles, le temps de la réflexion et du retour sur soi.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

20 La voiture, c'est la liberté. Es-tu d'accord ?

23 Le GSM rend-il plus libre ?

28 Quelles libertés offre le vélo que la voiture n'offre pas ?

10 Quand as-tu le sentiment d'être coincé ?

3) Choix et liberté.

La liberté s'apprend donc dans le sens où il s'agit d'apprendre à faire des choix, qui seront des choix informés, conscients et affectifs, éclairés à la lumière de leurs conséquences et des responsabilités qu'ils impliquent.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

13 Tu es libre de dépenser ton argent de poche comme tu veux. Qu'en fais-tu ?

17 Tu es libre de dire ce que tu veux !

32 Sais-tu toujours quel chemin tu dois prendre ?

35 Tu es libre d'écouter de la musique, sauf...

37 Que te laisse-t-on choisir dans ta vie de tous les jours ?

43 Tu es libre de choisir la fin ou la suite...

4) La liberté, une question d'âge ?

Si la notion de liberté ne peut venir que par contraste avec un état contraire, il sera intéressant d'opposer le statut d'un enfant à celui d'un adulte. Beaucoup d'enfants partent de l'idée que seuls les adultes sont libres dans le sens où ils peuvent décider pour eux-mêmes. Par contre, certains peuvent se rendre compte en observant des parents très occupés, peu disponibles, sans cesse soumis à des obligations diverses, que cela implique souvent moins de confort. On pourrait effectuer ce genre de comparaison entre un bébé et un enfant, un enfant et un ado, un ado et un adulte, ou encore une âgée personne valide et un adulte handicapé physiquement, etc.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

14 Trouve cinq activités que les petits peuvent faire et pas les grands !

15 Trouve cinq activités que les personnes âgées peuvent faire et pas toi !

19 À quel moment as-tu le sentiment d'être un esclave ?

22 Certains handicapés seraient-ils plus libres que toi ?

5) Liberté et création.

La liberté se réalise pleinement dans la création entendue comme une action non répétitive engendrant quelque chose de neuf : création d'un blog, d'un groupe, d'un statut, création artistique. La création suppose du temps, du temps libre pour penser, imaginer, concevoir et réaliser. Elle est un mode d'expression de la liberté.

Voici la case concernée par cet enjeu :

41 Temps libre ! Pour quoi faire ?

6) Liberté et infini.

Puisque la liberté peut se concevoir en opposition aux contraintes, aux limites, aux barrières, elle entretient un rapport étroit avec l'idée d'infini.

L'infini dans la nature un ciel étoilé, les paysages qui défilent sans fin nous donnent une très grande sensation de liberté. On est à l'air libre (de circuler n'importe où). On peut s'évader. Ou encore, l'infini dans la pensée : nos pensées peuvent vagabonder comme elles le souhaitent et aller aussi loin qu'elles le souhaitent si elles sont libérées de leurs tracas et soucis. Elles peuvent également s'évader.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

39 En vacances, je suis libre de...

40 Est-on plus libre dans les rêves ?

7) Liberté et société.

En démocratie, la liberté se comprend comme une interdépendance entre les citoyens, lesquels ont librement consenti aux règles et au contrat social qui les lient et auxquels ils obéissent. Ils acceptent ces règles parfois contraignantes sans lesquelles leurs libertés seraient bien plus précaires. Une société qui garantit la liberté de chacun ne peut le faire sans lois ni règles. Si « ma liberté s'arrête là où commence celle d'autrui », elle ne me permet pas de faire ce que je veux. Dans une telle société, toute atteinte à la liberté d'autrui est punie.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

17 Tu es libre de dire ce que tu veux !

42 La liberté peut-elle être dangereuse ?

33 Est-on libre quand tout le monde doit faire la même chose ?

8) Liberté et surveillance.

Il faut toutefois faire attention à ce que, au nom de la liberté de chacun, Big Brother ne resurgisse pas dans un coin : caméras de surveillance, données individuelles fichées, Facebook, etc.

Voici la case concernée par cet enjeu :

26 Quand te sens-tu surveillé ?

9) Pouvoir et liberté.

Une des conditions de la liberté, c'est d'avoir du pouvoir ; ce dernier peut prendre des formes diverses : le droit de vote est un pouvoir, l'argent est un pouvoir, le savoir est un pouvoir. Libèrent-ils tous de la même manière ? Ils constituent tous des moyens d'action sur notre condition, mais à des niveaux différents.

Voici les cases concernées par ces enjeux :

8 Certains ont-ils plus de liberté que d'autres ?

38 De quoi te sens-tu prisonnier ?

Étape 2 : synthèse

À la fin du parcours et à la lumière des différentes problématiques évoquées, on tentera une synthèse des différents propos tenus afin de dégager les mots-clés, de mettre en évidence les aspects soulevés et les différents éléments de définition.

- * Qu'est-ce que la liberté ?
- * Est-elle un état mental ou physique, un sentiment, un acte, une illusion, un idéal ?
- * La liberté est-elle un droit ? Si oui, pourquoi ?
- * Tous les hommes se sentent-ils libres de la même façon ?
- * Qu'est-ce qui est en jeu dans la liberté ?
- * Pourquoi la revendiquer ?

Dans quelles cases la liberté est-elle évoquée comme :

- * Un droit. Par exemple, celui de s'exprimer, de circuler, de penser...
- * Le pouvoir de choisir. Ce pouvoir étant soit un acquis (liberté politique, l'argent) soit à acquérir (l'argent, le savoir qui émancipe).
- * Une forme de responsabilité et d'obéissance (différente de la soumission). La liberté, ce n'est pas faire ce que l'on veut. C'est pourquoi la liberté s'apprend : les choix que nous faisons doivent être éclairés à la lumière de leurs implications (qui constituent des critères). Devenir libre, c'est grandir au fil du temps,

c'est apprendre à se construire.

- * Un moyen de création. Réalisation de soi, de son identité, à travers des projets. Avec l'angoisse possible associée à l'immensité des choix possibles qui s'offrent à nous : qu'est-ce que je vais faire plus tard ? Qui suis-je ?
- * Une forme de libération/opposition suite à la prise de conscience de nos dépendances (famille, société...) de nos prisons (école, pays, amour...). Avec parfois une prise de risques, un engagement à assumer.
- * Une prise de conscience du temps. Le temps libre qui permet de sortir des rails, d'échapper au temps qui poursuit sa course dans sa logique naturelle. Le temps libre permet de changer le cours du temps. Il permet d'être ailleurs, dans une réalité parallèle ou virtuelle, dans le jeu, les loisirs. Il permet de s'évader, de vivre des aventures.
- * Un sentiment d'infini. Dans la pensée et dans la nature notamment.

Étape 3 : retour à soi

Chaque élève écrira sa pensée du jour :

« La liberté, pour moi, c'est... » en veillant à ne pas définir par des exemples, mais bien par ce que doit contenir tout concept : genre – espèce – qualités.

N'oubliez pas que tout ceci ne constitue que des propositions et que vous êtes LIBRES d'adapter, de modifier, d'imaginer toute version qui vous conviendrait mieux...

Libre de choisir ?²

- * Choisis-tu de te mettre en colère ?
- * Choisis-tu de rêver de ton chanteur préféré ?
- * Choisis-tu d'aimer le même chanteur que tes copines ?
- * Choisis-tu de décider de travailler en classe ?
- * Choisis-tu de te battre avec quelqu'un ?
- * Choisis-tu de regarder une émission à la télévision ?
- * Choisis-tu d'éternuer lorsqu'il y a un courant d'air ?
- * Choisis-tu de ne pas oser parler devant la classe ?
- * Choisis-tu de manger trop le soir ?
- * Choisis-tu d'être distrait en classe ?
- * Choisis-tu d'aller à l'école ou pas ?
- * As-tu choisi ta nationalité ?
- * As-tu choisi ta religion ?
- * Choisis-tu les vêtements que tu portes ?
- * Choisis-tu d'être heureux ou triste ?
- * Choisis-tu d'être malade ou pas ?
- * Choisis-tu d'avoir faim ou pas faim ?
- * Choisis-tu tes amis ?
- * Es-tu libre de boire en classe quand tu le désires ?
- * Es-tu libre de manger en classe quand tu as faim ?
- * Es-tu libre de traverser quand le feu pour les piétons est rouge ?

2. On peut, dans un deuxième temps, accepter le « oui et non » ou le « parfois » avec un argument, voir consignes « D'accord ? Pas d'accord ? » plus haut.

Questions pour enrichir le débat



Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : ÊTRE LIBRE

- * Quel serait pour toi le contraire de la liberté ?
- * Quels sont les moments dans ta vie où tu te sens vraiment libre ?
- * Quels sont ceux où tu ne te sens pas du tout libre ?
- * Quelles sont les activités que tu voudrais vraiment faire et que tu ne peux pas faire ?
- * Quelles obligations te paraissent justes ?
- * Quelles obligations te paraissent injustes ?
- * Contre quelles règles et comment pourrais-tu réagir ?
- * Existe-t-il de plus petites et de plus grandes libertés ?
- * Est-il possible qu'être libre soit parfois quelque chose de négatif ?
- * Est-ce facile d'être libre ?
- * Y a-t-il des gens qui peuvent t'aider à être libre ?
- * Apprécies-tu parfois que des adultes t'empêchent de faire ce que tu veux ?
- * Penses-tu qu'être libre signifie la même chose pour les enfants que pour les adultes ?
- * Penses-tu qu'on doit être libre d'aimer ?
- * Penses-tu qu'être libre signifie la même chose pour les garçons que pour les filles ?
- * Penses-tu qu'être libre signifie la même chose aujourd'hui qu'il y a cent ans ?
- * Penses-tu qu'être libre signifie la même chose dans tous les pays du monde ?

Prolongements possibles

Ces « prolongements » peuvent être aussi bien proposés au départ, à titre de « sensibilisation » au thème de la liberté. Pour aboutir à un essai de conceptualisation la *liberté, qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce que ça veut dire ?*

Un prolongement « socio-affectif » : des cercles de parole pour s'exprimer sans jugements¹

S'exprimer à ce sujet en cercle de parole offre à l'enseignant un terrain assez balisé pour évoquer les inégalités de droits des enfants dans leur vie quotidienne. Il pourra entendre que certains enfants de sa classe jouissent de libertés tandis que d'autres vivent des manques, sans craindre les jugements, qui ne sont pas permis dans cette démarche.

Choix de thèmes de cercles de parole :

- * Je peux vous parler d'un droit, d'une liberté, que j'ai maintenant chez moi et que je n'avais pas avant.
- * J'aspire à avoir la liberté de.
- * Parce que je... (je suis trop jeune, -trop grand, je suis une fille...) je n'ai pas le droit de.
- * Un jour, quelqu'un n'a pas tenu compte de mes droits. / Je n'ai pas tenu compte des droits de quelqu'un
- * Cette fois-là, j'ai réussi à faire respecter un de mes droits.
- * Un droit que je n'ai pas et je trouve cela juste.
- * Un droit que je n'ai pas et je trouve cela injuste.

Après la formulation du thème du cercle, l'animateur illustre par quelques exemples de droits, en adaptant ce contenu au thème précis : « Vous avez peut-être le droit d'aller chez un copain à l'improviste, de dormir chez lui, de l'inviter. Vous êtes peut-être libre, à table, de ne pas finir votre assiette, de manger autre chose, de prendre des sucreries librement. Vous avez peut-être droit à la télé, à la musique, à dépenser de l'argent de poche, à en gagner. Vous pouvez peut-être aller librement vous promener en ville. Vous avez peut-être droit à l'organisation de votre chambre, d'y laisser du désordre. Ou toute autre liberté, tout autre droit que vous avez maintenant. En expliquant pourquoi c'est important pour vous. »

L'animateur raconte en premier, par exemple : « Maintenant, après avoir discuté avec mes enfants, nous avons décidé que j'aurais le droit de ne plus faire la cuisine le dimanche... parce que... ». Et il évoque ses sentiments dans l'exercice de ce nouveau droit.

Le cercle peut être suivi d'une écriture personnelle, par exemple un texte argumentatif, s'il s'agit d'un droit qu'on voudrait pouvoir obtenir.

1. Voir ANNEXE : S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

Un prolongement avec l'art pour imaginer la liberté.

Visiter ou sélectionner sur le net une galerie d'œuvres d'art évoquant la liberté (voulue ou non de la part de l'artiste), et choisir une de ces œuvres, pour en présenter le commentaire aux autres (ce qu'il voit là de la liberté et le sentiment que cela lui procure).

« Dans ce tableau, je vois de la liberté avec ... Je l'apprécie -ou... - parce que... »

Ensuite, éventuellement après avoir recherché des informations sur l'œuvre,, chacun peut inventer et écrire un court texte² en y projetant la notion de liberté.

Enfin, chacun peut inventer et écrire un court texte³ en y projetant la notion de liberté.

Notamment avec des reproductions d'œuvres *libres de droit* (il peut être indispensable d'éclairer cette notion).

Par exemple :



Eugène Delacroix
La liberté guidant le peuple, 1831
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg



Édouard Manet
Déjeuner sur l'herbe, 1863
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%C3%89douard_Manet_-_Le_D%C3%A9jeuner_sur_l%27herbe.jpg



James Ensor
L'intrigue, 1890
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:L%27Intrigue_\(James_Ensor,_1890\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:L%27Intrigue_(James_Ensor,_1890).jpg)



Pablo Picasso
Les Femmes d'Alger (O), 1911
https://en.wikipedia.org/wiki/File:Le_D%C3%A9jeuner_sur_l%27herbe#/media/File:Les_Femmes_d'Alger.1911.jpg



Luigi Russolo
Dynamisme d'une automobile, 1913
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Luigi_Russolo_dynamism-of-a-car-1913.jpg



Par ailleurs, des pages sur l'art sont disponibles dans la revue Philéas & Autobule. Par exemple au n°80, avec l'œuvre de Fernand Léger Les Loisirs (dont une séquence pédagogique Philo : *Bouge et pense en liberté*, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/cest-quoi-la-liberte/>)

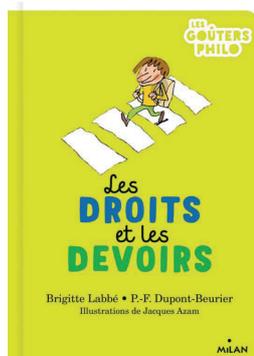
2. On peut s'inspirer des démarches du drama : <http://www.entre-vues.net/?s=drama>

3. On peut s'inspirer des démarches du drama : <http://www.entre-vues.net/?s=drama>

Supports de questionnement



Oscar Brenfier,
Frédéric Rébena
C'est quoi la liberté ?
Nathan, Collection
Philozenfants, 2019



Brigitte Labbé, Pierre-
François Dupont-Beurier,
Jacques Azam
Les droits et les devoirs
Ed. Milan, Les goûters philo,
2020

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Philéas & Autobule n°33
Enfin libre !
Janvier 2013



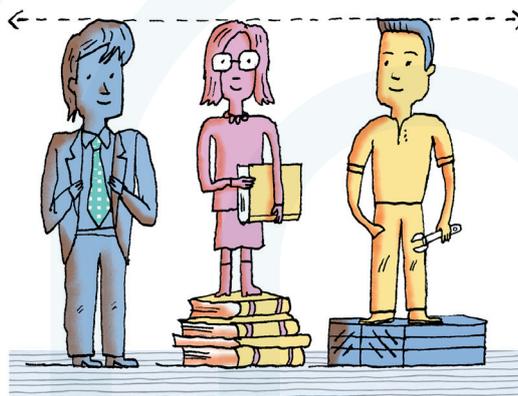
Philéas & Autobule n°80
C'est quoi la liberté ?
juin 2022

13

L'égalité

Égalité ou équité ?





1 « les hommes naissent et demeurent égaux en droits »

Enjeux

Si dans les conventions relatives aux droits de l'homme, « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits »¹, force est de constater que dans la réalité, ce n'est pas toujours le cas.

De quoi parle-t-on alors quand on dit que les hommes sont égaux ? Nous sommes pourtant tous différents : S'agit-il alors d'un mensonge ? Est-ce un problème d'être différent ?

La confusion est fréquente chez les enfants **entre différence et inégalité**. Ils penseront souvent à la différence en termes positifs ou négatifs : les garçons seraient différents des filles parce que « plus » forts, tandis que les filles seraient « plus » sensibles et ceux qui réussissent mieux en classe seraient « plus » doués, les autres « moins » capables...

Sans aller trop loin dans les considérations sociologiques, et en veillant à ne pas blesser les élèves qui pourraient s'adresser ces jugements à eux-mêmes, on pourra comparer différence et inégalité.

Privilégier la **valeur d'égalité**, c'est défendre **l'égalité devant la loi** et refuser les privilèges et les discriminations. C'est affirmer que nous sommes égaux quant à nos devoirs citoyens (payer des impôts, répondre de nos délits devant la justice, aller à l'école jusqu'à 18 ans...) et nos droits (percevoir des allocations familiales, bénéficier de l'aide d'un avocat, recevoir des soins...).

Défendre la valeur d'égalité, c'est aussi s'efforcer de gommer ou réduire **l'inégalité des chances**. Bizarrement, cela reviendra à promouvoir une apparente ...inégalité : **l'équité**.

L'équité, c'est donner un **supplément de chance** à celui qui en avait moins au départ. C'est le cas avec la **discrimination positive** (qui est bien de l'inégalité comme l'indique le mot de « discrimination »). Par exemple, nommer plus d'enseignants dans les « écoles à discrimination positive », distinguer des tranches de revenus pour calculer un impôt progressif. C'est aussi instaurer des « quotas » pour qu'il y ait une proportion suffisante de femmes (dans les listes électorales par exemple), de personnes afro-américaines (dans les écoles aux États-Unis par exemple).

L'égalité partage à parts égales, l'équité répartit selon les besoins. Compense une inégalité de départ ?

Concrètement, des parents partagent-ils une tarte en parts égales pour des enfants d'âges et d'appétits différents ? Accordent-ils un temps égal au soutien du travail scolaire à chacun de leurs enfants ? Une famille en plus grande difficulté financière peut-elle devancer une autre sur la liste d'attente pour une habitation sociale ? Qu'est-ce qui est plus juste dans les réponses à ces exemples ?

L'égalité de droit n'empêche pas que l'on peut en même temps, apparemment au contraire, assumer et même cultiver certaines **différences**. Que serait le monde si on était tous « égaux » au sens « identiques » ?

Les sociétés ont, peut-être depuis leur naissance, été confrontées à des luttes contre les inégalités. Que ce soit avec les révoltes d'esclaves ou avec l'implantation du christianisme qui prônait le partage. La **revendication d'égalité** s'est affirmée explicitement dès le XIX^e siècle, avec les mouvements ouvriers, communistes et socialistes. En même temps, tout en reconnaissant le droit à l'assistance, s'est affirmée aussi une pensée plus élitiste qui préfère que soit reconnu le mérite (des compétences et de l'effort), où il faut tâcher d'être le meilleur. Plus élitiste encore, les privilèges dus à la naissance sont encore défendus par certains.

¹ Article premier de la Déclaration universelle des droits de l'homme, <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>

Les préjugés alimentent les inégalités. Une personne d'origine immigrée ou de couleur a moins de chance, en Europe, de trouver du travail ou un logement. Une femme se verra plus difficilement embaucher à un poste de responsabilité ou devra accepter plus souvent un emploi à temps partiel. De même avec les préjugés homophobes encore présents.

Nous proposons ici d'expérimenter, par le jeu et par des scénarios, la réalité de l'inégalité des chances, en permettant aux enfants d'interpréter cette inégalité, d'y intégrer un questionnement sur les rapports de l'inégalité avec la justice, sur la tension entre l'égalité et le mérite (mérite dû au résultat ? ou à l'effort ?). La perspective de l'équité pourra leur apparaître alors naturellement. Ils pourront en interpréter librement les enjeux (ou d'autres) y rencontrer des problématiques, prévues ou non.



Compétence développée : douter

Recherche éthique

La question des droits de l'homme inspire une recherche éthique qui, lors d'une discussion philosophique, tourne, d'une manière ou d'une autre, autour de cette question fondamentale : dans quelle sorte de monde voulons-nous vivre ?

Pour guider cette recherche, l'enseignant peut employer un ensemble d'outils de la pensée dont voici une liste non exhaustive : ²

- * Est-ce que la discussion conduit les participants à **évaluer les raisons avancées** ? Ceux-ci se posent-ils la question de savoir si les raisons sont de bonnes raisons ?
- * La discussion conduit-elle les participants à **universaliser** les positions avancées afin d'en **mesurer les conséquences** ?
- * La discussion amène-t-elle à devenir plus **sensible/réceptif au contexte**, c'est-à-dire à tenir compte des circonstances et de leurs particularités ?

Dans l'atelier philo



Layla Nabulsi, Ill. Florence Weiser,
L'une lente, l'autre pas,
Philéas & Autobule N° 41, pp. 8-10

Un récit et un jeu pour réfléchir aux conditions de l'égalité

*L'une lente, l'autre pas.*¹

« Deux souris travaillaient au champ. Elles étaient sœurs et se ressemblaient trait pour trait : la même coiffure, le même gilet. Leurs parents les avaient priées de récolter le blé et l'orge pour l'hiver. ... « Mais vous aurez un salaire » avait ajouté le père. « Chacune pourra aller s'acheter des raisons avec un dixième de sa récolte. ... » ...

... La première travaillait vite, avait le geste précis et son panier à belle allure se remplissait.

La seconde travaillait lentement. C'était dans son tempérament. Elle n'était pas agile. Elle avait beau essayer, s'appliquer, se concentrer sur son ouvrage, y mettre toute sa bonne volonté, rien n'y faisait. ...

... Deux souris travaillaient au champ. L'une vite et l'autre lentement. »²

Raconter

- * Lire ensemble ou raconter le récit « L'une lente, l'autre pas », puis résumer.
- * Laisser exprimer quelques points de vue sans pour autant réagir ou provoquer le débat :
« Est-ce que vous pensez que la souris qui est plus lente est responsable du fait d'être plus lente ? »
« Est-ce que vous pensez que la souris qui est plus lente doit recevoir un salaire plus petit ? »
- * L'enseignant peut ajouter une relance qui dévoile ses intentions (la problématique pour laquelle il a choisi ce récit) : « Nous venons de voir que les deux souris, pourtant très ressemblantes, n'ont pas les mêmes capacités, et que cela a pour conséquence qu'elles ne reçoivent pas le même salaire. Avez-vous déjà remarqué que deux personnes, même très semblables (de la même famille, ou ayant fait les mêmes études, ou ayant le même travail) si ressemblantes soient-elles, n'ont pas les mêmes chances et les mêmes capacités ? »
- * Annoncer un petit jeu qui permettra d'expérimenter ce que cela peut avoir comme autres conséquences.

1. Récit : *L'une lente, l'autre pas*, Layla Nabulsi, Philéas & Autobule N° 41, octobre 2014 *Comment être juste ?* pp. 8-10. Jeu au dossier pédagogique : *Réfléchir aux conditions de l'égalité et de la justice* <https://www.phileasetautobule.be/dossier/41-justice-comment-etre-juste/> (plateau de jeu, règles détaillées et démarches en atelier philo)

2. Voir l'intégralité du récit en annexe.

Jouer et discuter



« Avant le jeu, chaque enfant reçoit un sachet, attribué par hasard, avec un pion d'une certaine couleur et un certain nombre d'épis de blé (après leur découverte, il est annoncé aux élèves que les épis de blé seront échangés contre des bonbons et une question leur est posée : s'ils devaient choisir, remettraient-ils tous les bonbons en commun pour les distribuer de manière égale ?). Au départ du jeu, les élèves reçoivent non seulement un nombre différent d'épis de blé, mais aussi des capacités différentes, liées à la couleur de leur pion (par exemple : pouvoir choisir le nombre de cases franchies). Le but du jeu est de récolter le plus d'épis

de blé possible. Au fur et à mesure de celui-ci, ils amassent, selon leurs capacités et ce qu'ils ont déjà acquis, un nombre d'épis de blé qui est de plus en plus inégal.

Il s'agira ensuite d'interpréter ce jeu en amenant les enfants à poser des hypothèses sur ce qu'il peut signifier. Pour cela, il faudra installer un échange, les amener à faire un parallèle entre ce qui se passe dans le jeu et ce qui peut se passer dans la société, et tenter une construction collective de sens (interpréter). Surtout, il s'agira de tenter de dégager les enjeux qui sont présents dans cette interprétation et de faire surgir plusieurs questions sur base de cette interprétation (dégager les enjeux et les questions). Enfin, une discussion philosophique sera menée à partir de ces questions ou d'une de ces questions. »³

* Retenir une définition de l'égalité et de l'équité.

Le dispositif proposé ici est mis en place de manière à ce qu'émerge une réflexion critique sur l'inégalité (et sur le creusement des inégalités). Mais, selon les principes de la discussion philosophique, si d'autres interprétations surgissent, il ne faut pas les laisser de côté. On demandera à l'élève d'argumenter son interprétation et au reste du groupe ce qu'il en pense. Si celle-ci est cohérente, elle peut bien sûr être retenue. En expliquant qu'en effet, il y a plusieurs interprétations possibles de ce jeu (comme de tout support, récit, film).

3. Dossier pédagogique, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/41-justice-comment-etre-juste/>

Prolongement d'atelier



Un scénario pour confronter l'égalité et l'équité¹

* L'enseignant annonce :

« Je vais décrire deux situations et vous allez les représenter sous forme de dessin ou de schéma ».

1^{re} Situation.

Un adulte, un enfant de 12 ans et un autre de 6 ans souhaitent regarder un match de football mais leur vue est obstruée par une haute palissade. Heureusement, ils trouvent 3 caisses en bois. Chacun en prend une et monte dessus. L'adulte est suffisamment grand pour surplomber la palissade et contempler le match, l'enfant de 12 ans parvient à voir le match s'il se met sur la pointe des pieds et l'enfant de 6 ans ne voit toujours rien.

2^e Situation.

Un adulte, un enfant de 12 ans et un autre de 6 ans souhaitent regarder un match de football mais leur vue est obstruée par une haute palissade. Heureusement, ils trouvent 3 caisses en bois. L'adulte n'en a pas besoin, il est suffisamment grand pour surplomber la palissade et contempler le match. Il donne une caisse à l'enfant de 12 ans et deux à l'enfant de 6 ans. Une fois debout sur les caisses, les deux enfants parviennent à regarder le match.

* Les élèves représentent et visualisent les 2 situations.

« Qu'est-ce qui est le plus juste ? » « Laquelle de ces situations représente l'idée d'égalité ? »

Selon les réponses, l'enseignant peut relancer :

« La 1^{re} situation ne paraît-elle pas plus égalitaire, non ? Chacun reçoit la même chose, les trois personnes prennent chacune une des trois caisses disponibles... »

« Mais est-ce juste ? Cette égalité est-elle juste ? »

* Les élèves vont échanger les arguments, en affinant leur formulation, en justifiant sans doute qu'il faut compenser l'inégalité et amener de l'équité.

En constatant que c'est la 2^e situation, quand les caisses sont données aux enfants en compensation de leur taille, qui est plus « juste ».

* Les concepts d'équité et d'égalité sont alors (re)formulés par la classe. Par exemple, on peut retenir que :

L'égalité c'est le fait d'être tous au même niveau, c'est un partage à parts égales.

L'équité c'est le fait de donner davantage ceux qui en ont le plus besoin.

* Questionner en généralisant :

« Dans la vie, vaut-il mieux pratiquer l'égalité ou l'équité ? Pourquoi ? »

Rechercher d'autres exemples et affiner les arguments.

1. D'après Elisa Obradovic, Séquence pédagogique : *Impôt, équité et égalité*, Dossier pédagogique n° 65 Philéas & Autobule : *Donner, ça change quoi ?* p.25 <https://www.phileasetautobule.be/dossier/donner-ca-change-quoi/>



D'autres situations pour confronter l'égalité à l'équité ainsi qu'au mérite².

« Réponds à chaque problème en préparant tes arguments. »

1. Pour bâtir un même mur, en s'appliquant pour bien le faire, Jean met 10 heures et Hervé en met 11. Faut-il payer plus Jean ? Payer plus Hervé ? Payer les deux de la même façon ? Adopter une autre solution ?
2. Penses-tu qu'à l'école, il vaut mieux mettre une bonne note : à ceux qui ont de bons résultats, même sans avoir travaillé ? À ceux qui travaillent dur, même s'ils n'ont pas de bons résultats ? À ceux qui font des progrès ? Ou selon une autre solution trouvée qui serait ... ?
3. Préfères-tu vivre dans une société où : les plus doués ont plus d'argent ? Seuls ceux qui sont utiles à la société ont de l'argent ? Chacun a la même somme d'argent quoi qu'il fasse ? On donne de l'argent à chacun en fonction de son utilité pour la société, avec un minimum pour tous ? Ou une autre solution qui serait... ?

Éventuellement :

« Trouve d'autres situations où le même type de question pourrait se poser (à l'école, dans la société...). »



À partir d'images : différents et égaux.

Pour revenir à la **distinction entre différence et inégalité**, on va se demander en quoi, bien que différents, nous sommes, en tant qu'humains, pareils et égaux ?

A l'aide d'une banque d'images que vous aurez pris soin de rassembler avant l'animation (éventuellement avec les élèves), proposer de poser des hypothèses de différences et de ressemblances entre deux images.

Expliciter la subjectivité de cet exercice :

Travailler à partir d'images, c'est se fonder sur l'apparence. Quand nous affirmons « cette personne est... », il est utile de marquer un doute, et de poser plutôt l'hypothèse qu'« elle semble... ».

Les images pourraient être collées sur un grand support en laissant un espace libre pour noter :

- * Entre les deux images : en quoi ils sont pareils ?
- * De part et d'autre de chaque image : en quoi ils sont différents ?

2. À partir d'Olivier BLOND-RZEWSKI (dir.), op.cit., pp. 164-166, 170.

En quoi semblent-ils ...

Différents ?		Pareils ?		Différents ?
	Une personne malade		Une personne en bonne santé.	
	Une personne riche		Une personne sans-abri	
	Un homme		Une femme	
	Un enfant		Un adulte	
	Un athlète		Une personne dans un fauteuil	
	Une personne en chaise roulante		Une personne qui se promène	
	Un jeune		Un vieux	
	Une personne noire		Une personne blanche	
	Une personne dans un pays en guerre		Une personne dans un pays en paix	
	Un acteur ou chanteur célèbre		Un chanteur de rue	
	Un joueur de foot célèbre		Un joueur de foot inconnu	
	Un intellectuel		Un travailleur manuel	
	Un ouvrier		Un agriculteur	
	
	

Par exemple :

En quoi semblent-ils ...

Différents ?		Pareils ?		Différents ?
Elle a une belle maison, peut-être plusieurs	Une personne riche	Elles ont une famille	Une personne sans-abri	Elle n'a pas de maison ni même de toit

On peut éventuellement compléter par des images d'animaux, pour rechercher des différences et des similitudes entre ces êtres vivants (par exemple, l'animal et l'humain ressentent de la douleur) et se questionner sur la pertinence de droits animaux (le droit à être épargné de la douleur), ou de devoirs humains à l'égard des animaux³

3. Une convention européenne de 1987 pour la protection des animaux de compagnie mentionne ces devoirs : <https://rm.coe.int/168007a684>

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. Ce sont aussi **des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges**. Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : ÉGALITÉ – INÉGALITÉS – ÉQUITÉ

Sur le vécu :

- * De qui as-tu le sentiment d'être l'égal ? Pourquoi ?
- * De qui as-tu le sentiment d'être inégal ? Pourquoi ?
- * Certains ont-ils plus / moins de chances que toi ?
- * Es-tu l'égal de tes parents ? Si oui en quoi ? Si non pourquoi ?
- * Es-tu l'égal de ton frère ou ta sœur ? Si oui en quoi ? Si non pourquoi ?

Généralement :

- * Les hommes sont-ils égaux comme $2+2=4$?
- * « Tous les humains ont la même valeur » : comment comprends-tu ce principe ?
- * Quelles sont les différences entre tous les êtres humains ?
- * Y a-t-il des différences plus importantes que d'autres ? Si oui, lesquelles ? Pourquoi ?
- * Au-delà de toutes les différences, qu'est-ce que tous les hommes ont en commun ?
- * Est-ce qu'on peut être à la fois différents et égaux ? Par exemple ?
- * Les adultes et les enfants sont-ils égaux ? égaux en droits ?
- * Quel serait l'avantage de l'égalité sur l'équité ? Par exemple ?
- * Quel serait l'avantage de l'équité sur l'égalité ? Par exemple ?
- * Les parents devraient-ils traiter leurs enfants de manière égale ou équitable ? Comment ? Pourquoi ?
- * Les professeurs devraient-ils traiter leurs étudiants de manière égale ou équitable ? Comment ?
- * Dans quelles situations, par exemple, faut-il plus d'équité que d'égalité ? Et au contraire ?



Prolongement possible

Rechercher et discuter de luttes et héros pour l'égalité :

En lien avec l'éveil historique, l'enseignant peut questionner les élèves sur ce qu'ils connaissent à propos des luttes menées, dans le temps et dans l'espace, contre les inégalités.

« *Connaissez-vous des personnes, dans l'histoire, qui se sont battues contre des inégalités ?* »

Des propositions peuvent être faites, par exemple :

Contre l'esclavage (Spartacus¹, Toussaint Louverture²...), la ségrégation raciale (Martin Luther King, Rosa Sparks), le colonialisme (Gandhi, Nelson Mandela...), l'inégalité à l'égard des femmes (Olympe de Gouges, Suffragettes, Eleanor Roosevelt -avec aussi son rôle pour la DUDH-³).

En ajoutant des personnes non célèbres (par exemple avec Oxfam⁴, ou des personnes proches).

Une exposition ou un album peut être l'aboutissement de ces recherches⁵.

1. Voir Philéas & Autobule n°80 *C'est quoi la liberté ?* juin 2022, BD Spartacus, l'esclave qui a décidé de combattre Rome pour sa liberté.

2. Voir <https://www.phileasetautobule.be/wp-content/uploads/2017/11/33-un-episode-de-l-histoire-de-l-esclavage.pdf>

3. Voir <https://www.youtube.com/watch?v=oG8NGKWuLk>

4. Découvrez les visages des héros et héroïnes du service public ! <https://www.oxfamfrance.org/inegalites-et-justice-fiscale/heros-et-heroines-du-secteur-public-leur-combat-contre-les-inegalites/>

5. Par exemple un collège : <https://stexupery-savenay.loire-atlantique.e-lyco.fr/histoire-geographie-emc/des-personnalites-engages-contre-les-inegalites/>



2 pauvre
riche

Enjeux

On peut parier que la question de « l'argent » touche souvent les familles et que les enfants vont répercuter ces questions lors d'échanges en classe sur les inégalités.

Les enseignants ne peuvent pas ignorer que, parmi leurs élèves, certains vivent des situations de pauvreté¹ et la prudence est de mise. Néanmoins, l'école est précieuse pour « *miser sur les trajets d'apprentissage positifs : éviter les blessures supplémentaires à l'école en éliminant les mécanismes créateurs d'inégalités* »².

Quels indices nos élèves tiennent-ils pour de la richesse ou de la pauvreté ? Quelle valeur accordent-ils à la richesse en général ? Et à quelles richesses en particulier ? Quels sont leurs regards sur les inégalités de revenu, de possession, de capacité de consommer ? Quelles sont leurs représentations de la pauvreté et de la richesse ? Que comprennent-ils des inégalités et des iniquités entre le Nord et le Sud ? Dans quel monde socio-économique imaginent-ils vivre demain ?

De manière plus technique, que veut dire « niveau de vie » ? « produit intérieur brut - PIB » ?

Sans être grands économistes, un graphique de comparaison entre pays européens peut nous permettre de constater la disparité des dits « niveaux de vie » entre les pays de l'Union : cela va d'un indice de 277 par habitant au Luxembourg, à un indice de 65 en Grèce, 55 par habitant en Bulgarie³. Le niveau de vie des habitants serait donc en moyenne 5 à 6 fois moins élevé en Bulgarie qu'au Luxembourg ? Luxembourg pays riche ? Bulgarie pays pauvre ? Quelles réalités cela recouvre-t-il ?

Les économistes eux-mêmes s'interrogent : « *Produire et consommer toujours plus accroît les inégalités et les « externalités » négatives (climat, chômage, précarité), mais diminuer les unes et les autres va réduire le rendement du capital* »... « *Comment passer du PIB au bien-être ?* » écrit un économiste dans une chronique du journal Le Monde⁴.

En alternative au PIB, un nouvel indice a été défini par les Nations Unies : l'*IDH* ou *indice de développement humain*. La carte dressée sur cette base démontre bien les inégalités à l'échelle mondiale. On pourrait observer cette représentation assez parlante avec les élèves⁵.

Sans aller trop loin dans ces problématiques, il est utile que les enseignants réfléchisse à ce type d'enjeux qui seraient derrière les affirmations et questions de leurs élèves.

1. Voir notamment en Belgique : <https://statbel.fgov.be/fr/themes/menages/pauvrete-et-conditions-de-vie/privat-tion-materielle-et-sociale#figures>

2. Voir l'analyse de l'Unicef dans une brochure *Égalité des chances à l'école* : <https://www.unicef.be/sites/default/files/2020-09/Egalit%C3%A9%20des%20chances%20%C3%A0%20l%27%C3%A9cole%20-%20voil%C3%A0%20ce%20qu%27ils%20en%20pensent.pdf>

3. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_fr

4. https://www.lemonde.fr/idees/article/2021/11/06/patrick-artus-comment-passer-du-pib-au-bien-etre_6101153_3232.html

5. La carte et la légende sont sur : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_IDH#/media/Fichier:Countries_by_Human_Development_Index_\(2021\).svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_IDH#/media/Fichier:Countries_by_Human_Development_Index_(2021).svg)

Dans l'atelier philo

La richesse, pourquoi ça compte ?¹

Problématiser la question de la richesse.

Chaque enfant reçoit un post-it sur lequel il écrit une affirmation, une pensée au sujet du thème de la richesse.

Chacun donne ensuite son post-it à son voisin de gauche et lit tout bas l'affirmation qu'il reçoit de son voisin de droite. Il peut lui demander une explication s'il ne comprend pas. Puis il réagit en inscrivant une question à propos de cette pensée.

« Interrogez-vous sur la pensée de votre voisin, et inscrivez cette question à sa suite. »

« Votre question portera sur cette affirmation, en vous demandant : *Oui, mais... ?* »²

Par exemple : *La richesse donne envie d'en avoir plus !*

> *Oui, mais qu'est-ce qu'il y a dans la richesse qui donne envie d'en avoir plus ?*

« Ensuite, vous viendrez coller votre post-it au tableau ».

Rassembler et découvrir les post-it.

L'enseignant lit toutes les questions et invite à regrouper celles qui se ressemblent.

Choisir une question.

L'enseignant annonce qu'on va discuter en atelier philo d'une de ces questions sur la richesse. Pour cela le groupe peut choisir la question (ou le groupe de questions) qui l'intéresse davantage. Un vote, sinon un tirage au sort est possible.

Discuter de la question choisie : en communauté de recherche ou, si on en a déjà fait l'expérience, en DVDP (discussion à visée démocratique et philosophique³).

1. D'après Philéas & Autobule n° 72, *L'argent pourquoi ça compte ?* Janvier 2021, Dossier pédagogique <https://www.phileasetautobule.be/dossier/largent-pourquoi-ca-compte/>

2. Voir ANNEXE, Outils pour questionner : « OUI, MAIS... ? »

3. Voir ANNEXE, Le dispositif de la Discussion à visée démocratique et philosophique

Synthétiser : l'enseignant peut demander à un élève (ou à plusieurs en relais) de résumer le fil de la discussion.

Alternative :

Ne pas passer par les affirmations et questionner à partir de « cartes affirmations » préparées, telles qu'au dossier pédagogique du n°72 de Philéas & Autobule⁴ :

La richesse (ou l'argent) ne fait pas le bonheur - La richesse ça crée des disputes - La richesse ça sert à être libre...

Élargir le concept de la richesse à la richesse sans « possession »

À partir du conte de Michel Piquemal (Les philo-fables⁵)

Il y avait un homme très riche.

Il y avait un homme très pauvre.

Chacun d'eux avait un fils et chacun d'eux vivait de part et d'autre d'une grande colline.

Un jour, l'homme très riche fit monter son fils au sommet de la colline et, embrassant tout le paysage d'un grand geste du bras, il lui dit :

- Regarde, bientôt tout cela sera à toi !

Au même instant, l'homme très pauvre fit monter son fils sur l'autre versant de la colline et, devant le soleil levant qui illuminait la plaine, il lui dit simplement :

- Regarde !

Autres supports pour ouvrir encore :

- * Au regard sur la pauvreté, aux questions sur l'arrogance de la richesse, sur l'humiliation-besoin de dignité des pauvres : *Le prix d'une gifle*, Michel Piquemal⁶
- * À l'aspect factice de la richesse : *Diogène et le marchand*⁷

4. Op.cit. p.9

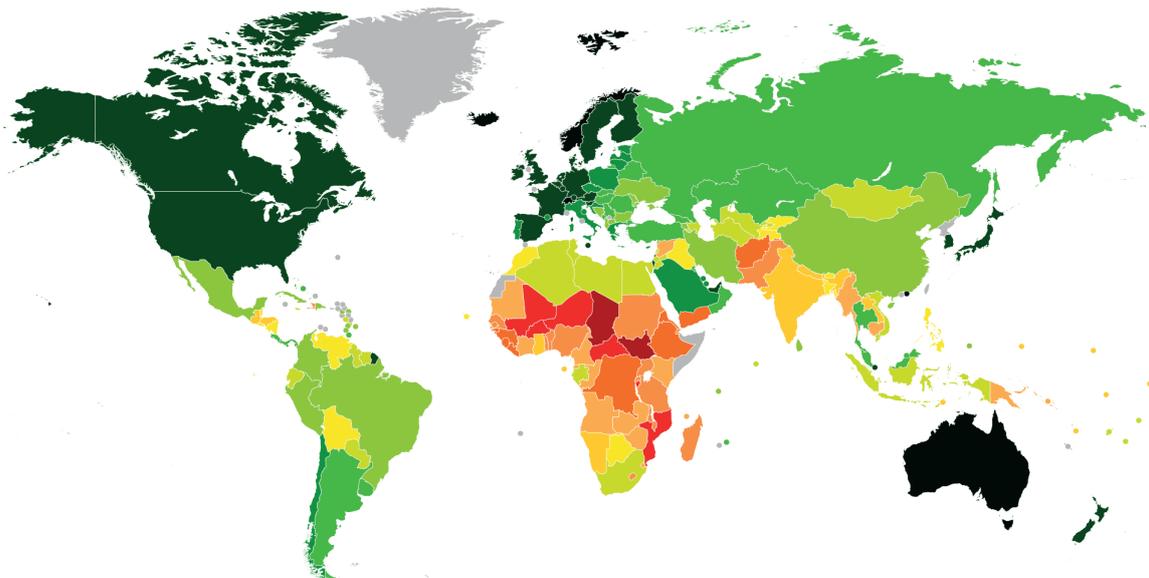
5. Extrait de *Philo-Fables*, Albin Michel Jeunesse, 2008, sur <https://curiositedequalite.blogspot.com/2018/09/les-philofables-de-michel-piquemal.html>

6. Michel Piquemal, op.cit, disponible sur : <http://ecole.donazaharre.free.fr/Document/Primaire/Philo/PhiloFables.html> > *Le prix d'une gifle*

7. <http://www.philosophie-poeme.com/fables-extraites-du-livre-les-philofables-pour-la-terre-c27515056>

Prolongements possibles

Pays pauvres et pays riches ? Observer une carte du monde



Classement des pays suivant l'indice de développement humain (IDH) défini par le Programme des Nations unies pour le développement (PNUD)¹

Observer et comparer les régions du monde sur cette carte.

Cette carte montre les inégalités des personnes, selon le lieu où elles vivent. À votre avis que représentent ces couleurs ?

Partir d'hypothèses, puis vérifier ce que représentent ces couleurs et remarquer les zones d'inégalités.

Ouvrir les représentations :

Tous les habitants des pays riches sont-ils riches ? Tous les habitants des pays pauvres sont-ils pauvres ?

La **moyenne** (ici : *indice de richesse des habitants*) ne montre pas les **disparités**.

L'affirmation qu'en Belgique l'indice est plus élevé (0,937) qu'au Qatar où il est plus faible (0,855) n'empêche pas que bien des habitants de Belgique sont plus pauvres que certains habitants du Qatar, pays où les inégalités sont probablement grandes.

1. Carte et légende sur : [https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_IDH#/media/Fichier:Countries_by_Human_Development_Index_\(2021\).svg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Liste_des_pays_par_IDH#/media/Fichier:Countries_by_Human_Development_Index_(2021).svg)

Aborder et discuter des inégalités de droit à l'école

Par exemple à partir du film, *Sur le chemin de l'école*.

Ces enfants vivent aux quatre coins du globe, mais partagent la même soif d'apprendre. Ils sont persuadés que seule l'instruction leur permettra d'améliorer leur vie, et c'est pour cela que chaque jour, ils se lancent dans un périple à haut risque qui les conduira vers le savoir².

Ou à partir d'un document animé de l'Unesco : «Enfants non scolarisés »³

Approfondir la thématique des inégalités Nord/Sud

Un jeu pédagogique sur les inégalités et iniquités Nord/Sud : *Les Indiens contre les géants du pétrole*, mis au point par l'association *Annoncer la couleur*⁴.

S'intéresser au commerce équitable et au développement durable

De nombreux outils de sensibilisation sont disponibles⁵.

2. Pascal Plisson, 2013. Synopsis extrait des activités à visée philosophique et citoyenne, Référentiel du cours d'EPC-Cycles 2, 3 et 4, <http://www.enseignement.be/index.php?page=27915&navi=4429> p. 108

3. <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/oosci-data-tool/index-fr.html#fr/cover>

4. https://www.annoncerlacouleur.be/ressource_pedagogique/les-indiens-contre-les-geants-du-petrole

5. Par exemple : www.outilsoxfam.be <https://www.annoncerlacouleur.be/category/type-de-ressource/dossier-pedagogique>



Supports de questionnement



Ingrid CHABBERT, GURIDI
L'autre pays
La question (L'album philo),
Frimousse, 2019



Elsa VALENTIN,
Fabienne CINQUIN
Zette et Zotte à l'uzine
L'atelierdupoissonsoluble, 2018



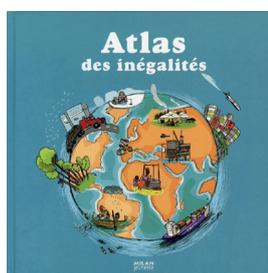
Constance ORBECK-NILSSEN,
Akin DUZAKIN
Pourquoi ici ?
La Joie de Lire, 2017¹



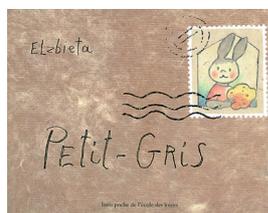
Maureen DOR,
Cédric BABOUCHE
Tout et rien
Clochette, Le Livre Ami, Octobre,
2015²



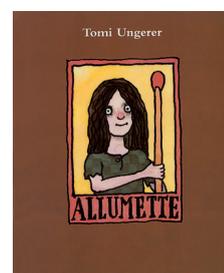
Monique PINCON-CHARLOT,
Michel PINCON, Etienne
LECROART
Pourquoi les riches sont-ils de plus en plus riches et les pauvres de plus en plus pauvres ?
La Ville brûle, Jamais trop tôt,
2014³



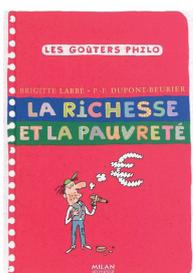
Stéphane FRATTINI,
Stéphanie LEDU, Elodie
BALANDRAS
Atlas des inégalités
Milan, 2009⁴



Elzbieta
Petit-Gris
L'École des Loisirs, 2000



Tomi Ungerer
Allumette
(Réécriture optimiste du
conte d'Andersen)
L'École des Loisirs, 1997



Brigitte Labbé, Pierre-
François Dupont-Beurier,
Jacques Azam
La richesse et la pauvreté
Les goûters philo,
Milan jeunesse, 2010



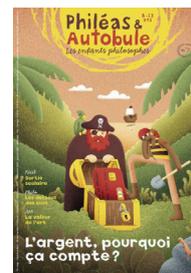
Brigitte Labbé, Pierre-
François Dupont-Beurier,
Jacques Azam
Le travail et l'argent
Les goûters philo,
Milan jeunesse, 2021



Jean Ziegler
La faim dans le monde expliquée à mon fils
Seuil, 2011



Philéas & Autobule
n°17
Pauvre riche
novembre 2009



Philéas & Autobule
n°72
L'argent, pourquoi ça compte ?
décembre 2020

1. Voir présentation de l'éditeur <https://www.lajoiedelire.ch/livre/pourquoi-ici/>

2. Voir avis de ricochet <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/tout-et-rien>

3. Voir l'avis de l'éditeur <https://www.lavillebrule.com/catalogue/pourquoi-les-riches-sont-ils-de-plus-en-plus-riches-et-les-pauvres-de-plus-en-plus-pauvres--nouvelle-edition,57>

4. Voir l'avis de ricochet <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/atlas-des-inegalites>



3 Fille
Garçon

Des cercles de parole sur les identités fille ou garçon¹

Les élèves, animés par l'enseignant qui s'implique, se raconteront en cercle sur un de ces « thèmes » :

Je suis content.e d'être une fille – un garçon – parce que...

Si j'étais un garçon – une fille, je pourrais...

L'enseignant peut proposer une démarche d'atelier-philo :

Questionner puis discuter des différences et inégalités fille-garçon.

La question choisie pourrait concerner les rôles préconçus selon le genre. Par exemple :

Attend-on quelque chose de différent d'une fille – d'un garçon ? Si oui pourquoi ?

Un regard critique sur des catalogues de jouets²

Apporter des catalogues et pages de publicité pour des jouets.

Les répartir entre des groupes où les élèves vont les observer. Questionner les premières impressions :

Quelles pages vous intéressent le plus ?

Quelles images de filles et de garçons montrent-elles ? Que ce soit dans les rayons de magasins ou les catalogues de jouets, les différences fille/garçon sautent-elles aux yeux ?

Identifier et noter des différences de représentation de garçons et de filles.

Par exemple : côté fille, des couleurs claires et douces, des poupées et des jeux d'imitation. Côté garçon, des couleurs plus vives ou sombres, des outils et des jeux techniques...

Se situer et discuter intuitivement du « sexisme » dans la présentation des jeux et jouets :

Ressemblez-vous aux garçons ou aux filles des publicités ou pas ?

Répondre par sondage pour chaque image (lever la main soit à « oui », soit à « non »), puis par un tour de parole pour expliciter et nuancer :

Je ressemble (je ne ressemble pas/je ressemble un peu) à ces filles/à ces garçons des catalogues de jouets parce que...

Expliciter le concept de sexisme en l'expliquant sous différents aspects³. L'enseignant aide les élèves à formuler, avec leurs mots.

Le **sexisme** est une **attitude qui nie le droit à l'égalité** des hommes et des femmes.

Des caractéristiques personnelles et des rôles spécifiques dans la **société** sont attribués à l'un et l'autre sexe, de manière rigide et répétée comme : *une femme doit être belle et un homme fort*.

Ces clichés entraînent un **abaissement** de l'autre : *une femme – un homme n'est pas capable de*.

Certaines coutumes, une éducation traditionnelle contribuent à maintenir cet état d'esprit.

Le féminisme remet cette inégalité en question mais celle-ci subsiste en réalité, notamment dans les inégalités des conditions de travail, des salaires, des promotions et de la répartition professionnelle des hommes et femmes, de la place des femmes dans la vie publique... Et dans la violence faite aux femmes qui est encore très présente.

Relever ce faisant les questions posées et mener éventuellement une courte communauté de recherche sur une de ces questions.

1. Voir ANNEXE : S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

2. D'après dossier pédagogique Philéas & Autobule, *Fille ou garçon : ça change quoi ?* n°40, mai 2014, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/40-filles-garcon-ca-change-quoi/> Voir autres démarches en ANNEXE

3. En essayant de ne pas tomber dans le simplisme : l'inégalité, évidente au détriment des femmes du fait du patriarcat, peut être observée dans l'autre sens (un garçon ne pleure pas, un homme doit ramener le salaire...).

Création d'un catalogue de jouets en prenant le contrepied

Proposer de réaliser, par collages, un tel catalogue de jouets.

Si on faisait l'inverse, en proposant des voitures pour les filles et des poupées pour les garçons, etc. ?

Découper et coller des illustrations où les stéréotypes sont inversés : coller des garçons à la place des filles -ou en ajouter- et inversement (utiliser des images de magazines divers en complément).

Rédiger des légendes à la manière de slogans publicitaires pour vanter le plaisir que l'enfant aura avec ce jouet (Un vrai petit papa qui adore son bébé. Une future championne automobile...)

Commenter ce résultat et apprécier le plaisir (ou exprimer le désagrément) de contrer les préjugés.

Questionner l'égalité entre femmes et hommes en Europe.

Écouter en 3 minutes :

L'égalité femmes-hommes dans l'Union européenne en 3 minutes

<https://www.touteurope.eu/societe/l-egalite-femmes-hommes-dans-l-union-europeenne-en-3-minutes/>

Se questionner à partir de déclarations :

Helena Dalli, commissaire européenne à l'Égalité rappelle que 59% des Européens pensent que la discrimination fondée sur l'origine ethnique est répandue dans leur pays.

<https://www.touteurope.eu/societe/helena-dalli-le-renforcement-des-organismes-de-lutte-contre-les-discriminations-permettra-d-assurer-l-egalite-dans-la-vie-quotidienne-des-citoyens/>

Parmi les solutions évoquées, l'une d'elles revient régulièrement : imposer des quotas de femmes. De telles mesures ont par exemple été mises en œuvre au Portugal, explique Carla Cerqueira, professeure adjointe à l'université Lusófona à Lisbonne. Pour la chercheuse, "mettre en œuvre des mesures de discrimination positive" permet de "corriger un déséquilibre initial". Sans les quotas, "nous allons devoir attendre très longtemps" avant d'avoir une égalité de fait, déplore quant à elle Hana Stelzerová, directrice du Czech Women Lobby, pour qui ces mesures sont également nécessaires.

<https://www.touteurope.eu/societe/comment-les-politiques-publiques-peuvent-elles-promouvoir-l-egalite-femmes-hommes-en-europe/>

Rechercher des informations

<https://www.touteurope.eu/societe/egalite-entre-les-femmes-et-les-hommes-ou-en-est-on-dans-l-union-europeenne/>

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

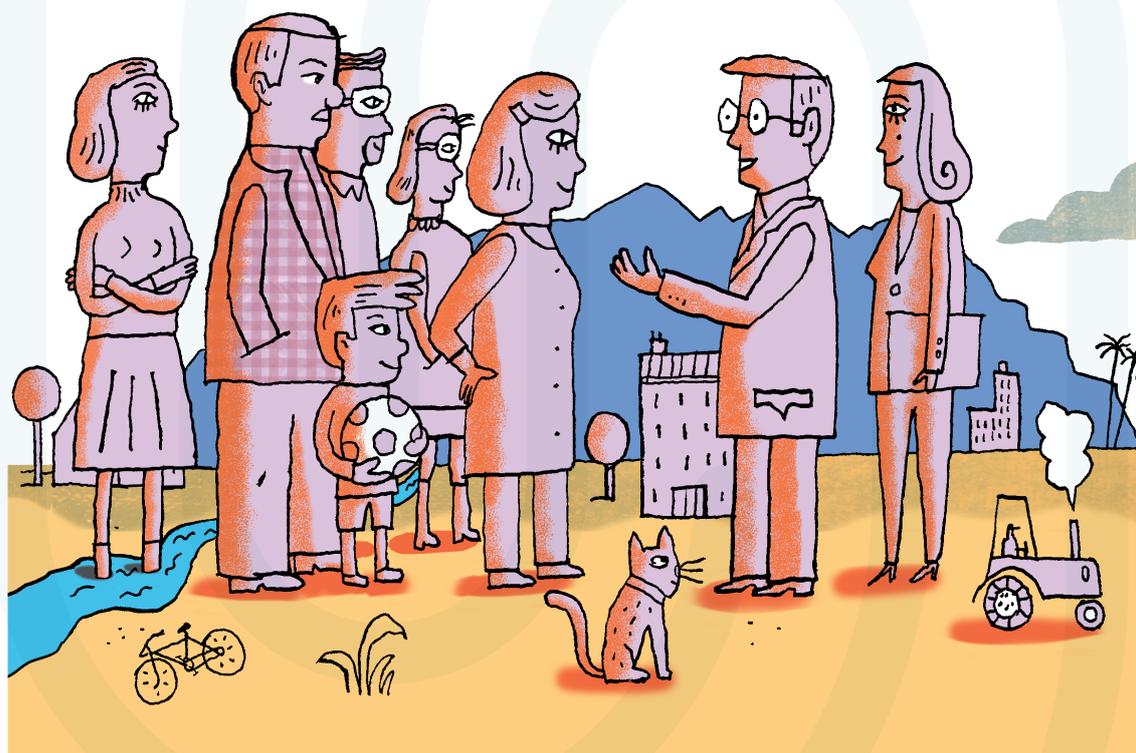
Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : L'ARGENT FAIT-IL LE BONHEUR ?

- * L'argent fait-il le bonheur ? Pourquoi ?
- * Quels sont les bonheurs que l'argent peut procurer ?
- * Quels sont les bonheurs que l'argent ne peut pas apporter ?
- * Qu'est-ce qui nous rend heureux ? Le fait d'avoir de l'argent ou d'en dépenser ?
- * Peut-on être esclave de son argent ?
- * Les pauvres sont-ils moins heureux que les riches ?
- * Peut-on être plus heureux en partageant son argent qu'en le gardant pour soi ?
- * Doit-on apprendre à être heureux avec ce que l'on a ?
- * Peut-on être jaloux des gens riches ?

14

Vivre la citoyenneté et la questionner



Enjeux

Que veut dire être citoyen aujourd'hui ?

Comment rendre cette notion de « citoyenneté » concrète pour les enfants ?

À l'origine, la citoyenneté désignait le fait d'être membre à part entière de la cité, d'y avoir des droits et des devoirs, de pouvoir y voter et d'en connaître les lois. Actuellement, cette notion est devenue bien plus complexe.

Des cours de « citoyenneté » ont été créés dans les écoles. Mais peut-on apprendre à être citoyen ? Et si oui, comment apprendre cela aux enfants ? Pour donner cours de « citoyenneté », l'option la plus évidente serait d'apprendre aux enfants quels sont leurs droits et devoirs en tant que citoyens.

Se représenter la citoyenneté en Belgique, c'est effectivement connaître les principes du droit belge, les lois belges, les institutions qui garantissent la démocratie en Belgique, etc. Ce sont des savoirs.

Il en est de même pour l'Europe, celle-ci représentant un ensemble encore plus complexe.

Posons ici une distinction entre citoyenneté et vivre-ensemble, car on utilise souvent l'un pour l'autre.

Nous considérerons que la citoyenneté est l'approche juridique, constituée de droits et devoirs au sein d'un État. Et nous considérerons que le vivre ensemble est son articulation dans la vie quotidienne, dans nos ressemblances et nos différences et dans le respect de règles, écrites ou non écrites, plus générales et fluctuantes.

La citoyenneté implique des règles, pour soi comme pour les autres, dans un cadre. Par exemple, la propriété est un domaine où mon voisin et moi sommes encadrés par des lois et par des juridictions si nous étions en désaccord quant aux limites de nos jardins. Il n'empêche que mon voisin et moi sommes inclus dans ce champ plus large du « vivre ensemble » pour ce qui est, par exemple, de ma tolérance aux aboiements de ses chiens et de sa patience quant aux voitures de mes amis devant chez lui... Pour régler les conflits qui pourraient naître dans ces cas-ci, des systèmes de résolution de conflits alternatifs ont vu le jour : médiation, conciliation. Ils ont pour caractéristiques de résoudre des problèmes qui n'ont pas de solutions préétablies, déjà écrites. Ici l'apprentissage du débat et des échanges d'idées a toute sa place pour l'enfant qui devenu grand sera peut-être un jour confronté à ce type de résolution de conflit¹.

Pour éduquer à la citoyenneté, nous proposons.

- * De travailler au « vivre-ensemble », en faisant découvrir et cultiver des valeurs avec les enfants, en incitant à questionner et traduire ces valeurs dans les situations qu'ils rencontrent, en apprenant à s'exprimer et communiquer dans le respect de l'autre et de soi-même, en valorisant ce que côtoyer les différences nous apporte et aussi en apprenant à mettre des limites dans ce même respect de l'autre et de soi... Que ce soit à l'échelle de la classe, la cour de récréation, le palier de l'appartement familial, le chemin de l'école, la maison de quartier, le terrain de foot, les lieux de fêtes, etc.
- * De lier ces problématiques au volet plus « citoyen », en ancrant les droits et devoirs, le bien commun, le rôle de l'Etat de droit, des institutions démocratiques. En invitant à une citoyenneté active et critique, par des actions citoyennes. Une citoyenneté qui peut impliquer le fonctionnement de l'école, s'ouvrir à la participation à des projets communaux ou ...européens.

¹ Divers outils de résolution des conflits sans violence sont fréquemment intégrés dans des apprentissages en classe primaire.

Introduire les enfants à la notion de « bien commun » est difficile, il s'agira d'éviter l'écueil de la moralisation. Pour cela, le débat est toujours à privilégier, le questionnement à encourager.

C'est en créant un espace d'expression démocratique au sein de la classe qu'on fera expérimenter directement aux enfants le bénéfice d'une citoyenneté active et critique, où la parole de chacun est prise en compte, où le discours se construit par et avec la complicité de l'autre et surtout où les réponses toutes faites n'existent pas. Loin de se limiter à l'enseignement du fonctionnement de l'État et des droits du citoyen, la citoyenneté abordée d'un point de vue philosophique ouvre une multiplicité de thématiques propices au questionnement et à la discussion sur la diversité des convictions religieuses, l'éthique et les valeurs communes, les droits égaux et les discriminations, les libertés, les règles, etc. Y compris, le droit de remettre en question une loi posée comme vérité absolue, comme l'a fait Mandela en Afrique du Sud en remettant en question l'apartheid, ou encore les lois qui interdisaient le droit de vote aux femmes. Les exemples sont multiples².

Être citoyen, exercer sa citoyenneté, c'est aussi débattre, agir au service du bien commun en pensant non seulement à soi, mais à soi dans un groupe, une ville, un pays, un ensemble de pays, l'Europe voire dans le monde. Penser cet aspect « vivre ensemble », l'imaginer, le créer, le construire, passer à l'action. Toutes ces étapes devront être abordées en classe en évoquant tous les thèmes qui en découlent : débat, règles, choix possibles, actions à entreprendre.

Le premier terrain proposé en atelier philo sera celui de la cour de récréation.

« C'est le lieu où se construit, notamment par l'intermédiaire du jeu, le vivre ensemble : comment on s'intègre dans un groupe, comment on se situe par rapport aux autres, comment on gère les conflits. On peut acquérir les bases de la citoyenneté en coopérant avec les copains et en tenant compte de l'avis des autres. Placés sous le regard du groupe, les enfants apprennent également la maîtrise de soi (accepter de perdre, attendre qu'arrive son tour, etc.), ils comprennent qu'il faut respecter les règles du jeu et contrôler ses émotions.³ »

L'enseignant pourra guider les élèves à retirer de cette expérience des questions et des perspectives quant à l'exercice de leur citoyenneté.

2. Il serait intéressant de montrer, à travers le cours d'histoire par exemple, que les lois écrites sont elles-mêmes toujours remises en question, susceptibles d'être modifiées et ayant déjà subi de profondes transformations dans le temps

3. Christine Brisset, maître de conférences à l'Université Picardie-Jules Verne, à Amiens. Le Ligueur, Qu'est-ce qui se joue pendant la récréation ? 6.03.2016 <https://leligueur.be/article/ce-qui-se-joue-dans-la-cour-de-recreation>



Compétence développée : coopérer

Coopérer, c'est agir ou travailler conjointement avec d'autres en vue de contribuer à une œuvre (pensée ou action) commune .

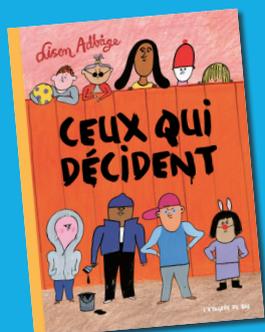
Cet objectif est au cœur de la discussion philosophique en **Communauté de recherche**. Selon Matthew Lipman, celle-ci amène à coopérer au profit d'une véritable enquête collective, dépassant l'addition de points de vue individuels, subjectifs et partiels au profit de plus d'objectivité et de vérité grâce à la synthèse d'une pensée commune. En atteignant un consensus fondé rationnellement, la pensée produite n'est plus arbitraire.

Comment un enseignant sait-il quand sa classe est transformée en une telle Communauté de recherche ? Certains comportements perceptibles chez l'enfant en sont des indicateurs.

- * L'enfant accepte d'être corrigé par d'autres.
- * Il/elle est capable d'écouter attentivement les autres.
- * Il/elle prend au sérieux les idées des autres.
- * Il/elle est capable de construire à partir des idées des autres.
- * Il/elle est capable de développer ses propres idées sans peur d'être rejeté ou humilié.
- * Il/elle est ouvert à de nouvelles idées.
- * Il/elle pose des questions pertinentes.
- * Il/elle respecte les personnes dans la Communauté.
- * Il/elle demande aux autres le pourquoi d'une affirmation.
- * Il/elle discute des questions avec objectivité.
- * Il/elle demande des critères d'évaluation.

Dans l'atelier philo

Vivre la citoyenneté en cour de récréation



« Dans la cour, un seul groupe d'élèves fait la loi : ce sont « ceux qui décident ». Un mot de leur part et tous s'exécutent : qui joue avec qui, quand, où et comment. Les autres, eux, n'osent rien dire et ne peuvent pas s'amuser comme ils le souhaitent... Pourtant, ils gardent le sourire et trouvent toujours une nouvelle idée de jeu, sans cesse copiée et reprise par « ceux qui décident ». Jusqu'au moment où ils en ont assez du pouvoir exercé par ce groupe. Ensemble, ils vont s'unir pour oser dire « non ».

Ceux qui décident

Lisen Adbage, L'étagère du bas 2021

Si, pour apprendre la citoyenneté, sans l'apprendre mais en la vivant, on commençait par une situation similaire à celle de l'histoire lue et probablement vécue par beaucoup d'élèves dans leur cour de récréation ? Après la lecture de l'histoire, proposer aux enfants soit une cueillette de questions, soit d'évoquer les grands thèmes qui se dégagent de l'histoire.

Quand les grands thèmes auront été dégagés, on proposera aux enfants d'effectuer le travail ci-dessous.

Si on ne dispose pas de cet album, on peut simplement demander :

Que se passe-t-il en cour de récréation ? Comment ce temps et cet espace sont-ils occupés ?

Les élèves pourraient évoquer :

Disputes, bagarres... - Amitiés qui se nouent et se dénouent - Enfants se regroupant sur le modèle des 'bandes' autour de certains enfants... - Conflits (parce qu'untel n'a pas voulu prêter son jouet...) - Des « chefs » susceptibles d'imposer leur loi aux autres enfants - Des besoins de surveillance - L'aménagement de la cour (espace libre, bancs pour se parler, jeux accessibles...) - L'énoncé de règles (jeux autorisés ou non...) - Des échanges de vignettes, parfois une sorte de racket... - Garçons et filles jouant de façon différente, exclusions à partir de cet à priori - ...

Pour cette activité sur les relations, l'enseignant peut proposer un « **pacte** »⁴ entre élèves.

- * Soyons d'accord de pas nommer les personnes (enfants comme adultes) et de s'exprimer avec bienveillance (ne pas se moquer, ne pas dévoiler des détails personnels inutiles...).
- * Essayons de raconter sans jugements ni émotions :

Décrivons les situations comme un caméraman. Que montrons-nous à l'image ?

4. Cette notion de « pacte » peut être retenue pour travailler le vivre-ensemble. Il s'agit d'un accord portant sur une règle qu'on accepte comme conditions pour mener l'activité qui va suivre, règle supplémentaire que l'enseignant croit adaptée à l'activité. Les élèves marquent explicitement leur accord avec ce « pacte ». (Voir D. Crutzen et J. Debatty, *Entre-prendre la violence à l'école*, Edipro, 2010.) Cette expérience peut faire réfléchir à ce que pour vivre ensemble, entre personnes différentes, de convictions différentes, il faut quelquefois favoriser ce qui lie en évitant ce qui divise.

Les élèves préparent puis viennent poser sur une affiche, sous le titre « À la cour de récréation... », des bandelettes de phrase à compléter en couleurs où ils auront complété ces observations et avis (chacun au moins 3 bandelettes par exemple).

- * Un problème que j'ai vu en récréation... parce que...
- * Une règle que j'apprécie en récréation... parce que...
- * Une règle que je n'apprécie pas en récréation... parce que...
- * Un droit que je voudrais avoir en récréation... parce que...
- * Une crainte que j'ai parfois en récréation... parce que...
- * Une idée que j'ai pour les récréations... parce que...

Rassembler les réponses.

Un lecteur volontaire vient lire à haute voix chaque réponse à la 1^{ère} question, en interrogeant parfois l'élève qui l'a écrite, pour clarification, notamment dans les cas où l'argument n'est pas clair pour lui.

Des exemples :

- Un problème que j'ai vu en récré, c'est les grands qui se mêlent des jeux des petits, qui les ennuient.
- Une règle que je n'apprécie pas, c'est qu'on ne peut pas faire du skateboard, parce que j'aime ça.
- Un droit que je voudrais avoir en récréation c'est de jouer au foot, parce que le foot n'est pas réservé aux garçons.
- Une crainte que j'ai parfois en récréation, c'est de ne pas être accepté pour un jeu, parce que je m'ennuie.
- Une idée que j'ai pour les récréations, c'est un espace pour s'asseoir, parce qu'on a envie de se parler...

En fin de lecture des réponses à une question, l'ensemble de la classe est invité à réagir librement.

Ainsi de suite pour les 6 questions, avec 5 autres élèves au tableau.

Proposer d'agir.

Pourrions-nous maintenant essayer de régler quelques problèmes en cour de récré ? Quelles sont vos propositions ?

La classe peut choisir un ou des problèmes à résoudre en commençant par les formuler clairement, sous forme de questions. Par exemple :

- Serait-il juste de permettre le skateboard ? Qui a décidé qu'on ne peut pas... et pourquoi ?
- Les filles peuvent-elles jouer au football comme les garçons ? Pourquoi les garçons ne veulent pas toujours que les filles jouent au foot avec eux ?
- Comment pourrions-nous éviter que les plus petits soient dérangés par les jeux des plus grands ?

On note des propositions. Par exemple :

Négocier entre amateurs de skateboard et ceux que ça dérange – Partager du matériel...

Organiser des équipes mixtes de foot avec l'appui d'un enseignant – Faire du foot au cours de sport...

Créer des zones séparées dans la cour – Désigner des élèves médiateurs des petits et des grands – ...

* Point de vigilance : En aidant à reformuler les propositions, l'enseignant devra éviter de projeter lui-même des jugements et laisser les élèves déterminer collectivement à quel niveau se situe le problème ou le souhait. Par exemple, lorsque les élèves rapportent un comportement de « petit chef », ils ne se plaignent pas forcément d'un rôle de leader (ils peuvent penser que, comme en société, certains sont plus désireux et aptes à prendre des initiatives, à entraîner les autres). Il peut s'agir néanmoins d'un **abus de pouvoir** qui pose vraiment problème (lorsqu'un leader exclut, persécute...). De même avec les disputes où *confronter* ne veut pas dire *attaquer*.

Réaliser le projet.

La classe choisit une proposition praticable et utile et projetée de l'expérimenter. Le ou les groupes s'organisent (dans le temps et l'espace). Et on évalue le résultat et le processus.

Élargir l'expérience de la cour de récréation.

L'enseignant propose aux élèves de faire le lien avec ce qui se passe en société :

Pensez-vous que ce qui se passe en cour de récréation ressemble à ce qui se passe parfois en classe ? en salle de sport ? sur le chemin de l'école ? à la maison ? dans votre quartier ? avec des amis ? »

En quoi est-ce semblable ou différent ?

Dans votre pays, pensez-vous que des adultes vivent parfois, comme « citoyens », des situations proches ou qui ressemblent aux vôtres ?

Les élèves peuvent évoquer par exemple :

En ville, on n'est pas tranquille en rue, il y a trop de monde, de voitures, pour les enfants, c'est risqué...

Ce qui est pareil, c'est qu'on doit partager un espace avec des envies différentes...

Ce qui est différent, c'est qu'à la récréation on est protégé, ce n'est pas dangereux...

Dans certaines villes, les adultes ont obtenu des zones piétonnes, mais les commerçants ne sont pas toujours contents.

Si possible :

Quelles questions sur la manière de « vivre ensemble » en société pourrions-nous poser, comme nous l'avons fait pour la cour de récréation ?

Pourrait-on, en société, mener des projets comme celui de l'amélioration de la récréation ?

L'enseignant va tirer parti des liens que font les enfants avec la vie en société. Ils évoqueront sans doute des exemples de (in)civilités dans des contextes comme la conduite d'une voiture, la gestion de l'espace public, les règles jugées trop strictes ou trop floues, les abus d'autorité, l'autonomie/l'individualisme, le manque d'égalité ou de dialogue, les exclusions... Exemples que l'on pourra questionner en généralisant autant que possible.

Est-il juste ou injuste de permettre aux jeunes de moins de 16 ans de rouler en trottinette électrique ?

Qui décide et qui peut donner son avis sur l'aménagement d'une ville ou d'un village ?

Faire la distinction entre les questions factuelles et les questions philosophiques :

En résumé, pour quelles questions devons-nous entamer des recherches pour trouver une réponse ?

Quelles sont les questions qui présentent une problématique qui nous permettrait de discuter en communauté de recherche afin de trouver des pistes de réponses ?

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : vivre-ensemble et citoyenneté⁵

Vivre-ensemble en cour de récréation.

- * Peux-tu penser ce que tu veux ? Dire ce que tu veux ? Fréquenter ceux que tu veux ? Faire ce que tu veux ?
- * Qui décide des activités ? Tous les enfants aiment-ils les mêmes activités ? Faut-il des conditions pour participer aux activités ? Y a-t-il des chefs ?
- * Quelles sont les règles ? Les respecte-t-on ? Que se passe-t-il alors ?
- * Y a-t-il des disputes ? Quelles sont les causes des disputes ? Comment se règlent les conflits ?
- * Quelqu'un se charge-t-il de faire en sorte que tout se passe bien ? Y a-t-il des moments prévus pour discuter de ce qui se passe à la cour de récréation ?
- * Que faudrait-il changer selon vous à la récréation ? Tous les enfants désirent-ils que les mêmes choses changent ?

Citoyenneté et vivre-ensemble en société.

- * On parle souvent de l'importance du «vivre-ensemble», qu'est-ce que ça veut dire pour vous ?
- * Vivre ensemble est-ce naturel ? Pourrait-on vivre ensemble sans règles ?
- * Avez-vous déjà observé des manières d'améliorer le «vivre-ensemble» ? Lesquelles trouvez-vous importantes ?
- * Est-ce que notre vie en petit groupe nous apprend le « vivre-ensemble » ? Si oui, comment ?
- * Que signifie le mot citoyen ? Connaissez-vous un mot de la même famille que le mot « citoyen » ?
- * Quelle est la différence entre un « habitant » et un « citoyen » ?
- * Quelles ressemblances et quelles différences y a-t-il entre un groupe d'amis et un groupe de citoyens ?
- * De quoi peut-on être citoyen : d'une ville, d'un pays, du monde ? Autre chose ?
- * Pour quelles raisons peut-on avoir envie de devenir citoyen d'un endroit ?
- * On dit que « nul n'est censé ignorer la loi », savez-vous où un citoyen peut se renseigner pour connaître et comprendre les règles en cas de doute ?

Enfance et citoyenneté.

- * Un enfant peut-il être citoyen ?
- * Pourquoi ne laisse-t-on pas un enfant être complètement un citoyen ?
- * Est-ce qu'on devient citoyen ou bien est-ce qu'on l'est dès la naissance ?

5. Voir enjeux pour une distinction des deux concepts

- * Que pourrait signifier « être citoyen » dans votre vie de tous les jours ? En voyez-vous des exemples : En classe ? À l'école ? Dans la vie de tous les jours ? À la maison ?
- * Connaissez-vous, dans votre « cité » (ville, quartier, près de l'école...) des lieux pour citoyens ?
- * Connaissez-vous, dans votre « cité » (ville, quartier, près de l'école...) des personnes responsables de leurs « concitoyens » ? Connaissez-vous leurs rôles ? Qu'en pensez-vous ?
- * Certaines de ces personnes ont une apparence que l'on reconnaît (uniforme...) ? Qu'en pensez-vous ?
- * Pourriez-vous dire que vous êtes citoyen de votre école ? Que faudrait-il pour que vous le soyez ?
- * Est-ce que notre vie en petit groupe nous apprend à devenir citoyens ? Si oui, comment ?
- * Les parents, qui sont adultes, sont-ils citoyens dans un pays de la même façon que les enfants ? Qu'y aurait-il de différent pour eux ? Qu'y aurait-il de pareil ?

Citoyenneté active

- * Quelles pourraient être les manières d'exercer sa citoyenneté ?
- * Quels exemples connaissez-vous d'une façon d'exercer sa citoyenneté, par rapport aux autres ? À soi-même ? Au fonctionnement de la ville ou du pays ?
- * Que peut nous apporter le fait d'exercer notre citoyenneté (maintenant et dans le futur) ?
- * Pour être citoyen, faut-il toujours être d'accord avec tous ? Avec la majorité ?
- * Être citoyen est-ce être toujours d'accord avec les règles ?
- * Sur quels sujets avez-vous déjà entendu des citoyens dire qu'ils n'étaient pas d'accord ? Comment ?
- * Sur quels sujets avez-vous déjà entendu des citoyens exprimer une volonté ou un souhait ? Comment ?
- * Si un citoyen n'est pas d'accord avec une règle ou une loi, comment peut-il encore exercer sa citoyenneté ?
- * Connaissez-vous des manières légales d'exprimer son désaccord ou ses revendications ? Qu'en pensez-vous ?
- * Dans certains pays ces manières de protester ou revendiquer sont illégales, qu'en pensez-vous ?
- * Connaissez-vous des manières illégales d'exprimer son désaccord ou ses revendications ? Qu'en pensez-vous ?

L'enseignant peut proposer pour terminer de dessiner *deux actions* :

- * Une personne qui agit de manière citoyenne,
- * Une personne qui agirait au contraire de ce que devrait faire un bon citoyen. »

Prolongements d'atelier



Des pratiques de citoyenneté en classe

Selon le temps dont on dispose à plus long terme, on pourrait concrétiser ces échanges par des projets à l'échelle de la classe, en découvrant et en expérimentant, par exemple :

- * Des systèmes de prise de *décision collective* tels que le vote (avec ses règles), le compromis, le consensus, le droit de veto...¹
- * Des tâches et des rôles dans l'organisation de la classe
- * Des moments d'échange ou d'information sur l'organisation.
- * *Un conseil de coopération*².
- * Une information et des propositions sur le conseil de participation³.
- * Des activités en éducation aux médias⁴.



C'est quoi être citoyen européen ?

- * Poser des hypothèses.
« *Quels seraient pensez-vous nos droits et nos devoirs en tant que citoyens européens ?* »
- * S'informer pour vérifier et en savoir plus.
Voir : <https://www.touteurope.eu/dossier/droits-fondamentaux-et-du-citoyen/>
Dont une vidéo de 1'36" : <https://www.touteurope.eu/fonctionnement-de-l-ue/la-citoyennete-europeenne-en-3-minutes/>
- * Découvrir que les citoyens européens ont le droit :
 - de circuler, séjourner, travailler et étudier dans tous les Etats membres de l'UE ;
 - d'y être protégé par une protection consulaire ;
 - de voter, dans l'Etat membre où on réside, aux élections locales et européennes, et même d'y être élu ;
 - d'introduire une pétition d'initiative citoyenne, droit de saisir le médiateur européen, le Tribunal de l'UE et la Cour de justice de l'UE.

1. Voir programme d'Education à la Philosophie et à la Citoyenneté, <https://www.cecp.be/programmes-detudes-et-outils-pedagogiques/>

2. Voir numéro 27 d'Entre-Vues, *De la coopération à la participation*, <http://www.entre-vues.net/ressource/telecharger-le-numero-27-dentre-vues/>

3. En Fédération Wallonie-Bruxelles, voir : <https://www.wbe.be/vie-a-lecole/organes-de-participation-et-de-concertation/conseil-de-participation/>

4. Voir notamment les séquences pédagogiques en éducation aux médias avec Philéas & Autobule : <https://www.phileasetautobule.be/espace-education/nos-outils-pedagogiques/#comprendre-lenvironnement-mediatique>

- * Choisir parmi ces domaines de citoyenneté et découvrir en quoi l'Europe peut agir.
Exemples, dans le domaine de la défense de l'environnement naturel, notamment :
- Un « Pacte vert européen : 13 mesures proposées par la Commission pour une réduction des émissions carbone ». S'interroger sur le sens du mot « mesures proposées », et sur le rôle de la Commission et non du Parlement européen élu : <https://www.touteurope.eu/theme/environnement/>
 - Des actions concrètes comme : Des citoyens plantent des arbres et débattent de l'avenir des forêts européennes : <https://www.touteurope.eu/environnement/des-citoyens-plantent-des-arbres-et-debattent-de-l-avenir-des-forets-europeennes/> . Etc.

Pour aller plus loin dans la notion de « citoyenneté mondiale » : Voir par exemple « Annoncer la couleur » ⁵

5. Voir Activités d'éducation à la citoyenneté mondiale : des leviers pour l'EPC <http://wikicm.be/wp-content/uploads/2018/04/ALC-Guide-ECM-web.pdf>



Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité

Enjeux

Comme le propose Albert Jacquard, si l'homme est amené à vivre en société, la question de tout être humain devrait être : « Comment organiser mes rapports avec les autres ? » ou plutôt : « Comment organiser les rapports de chacun avec tous ? ». Les réponses à ces questions sont multiples et déterminent le devenir de chaque communauté. Le Droit est toujours « une tentative de mettre en place une organisation optimale des rapports entre les personnes ».

Définir des droits, c'est d'abord faire la distinction entre besoins et désirs.

Quels sont donc les besoins fondamentaux ? En quoi se distinguent-ils des désirs ? Quels sont les désirs qui nous aident à nous construire ? Quels sont les désirs qui confondent être, avoir et paraître ?¹

Pour les enfants des pays dits « riches », la plupart des droits fondamentaux sont acquis et vont de soi. Il n'en va pas de même pour les enfants de beaucoup de pays en développement. Les droits essentiels étant satisfaits chez nous, pour la majorité², on sera peut-être étonné de constater que les enfants d'ici n'évoquent bien souvent que les droits qu'ils auront quand ils atteindront l'âge adulte (droit de conduire une voiture, droit de décider pour soi, droit de dire ce qu'on pense) et que bien souvent les droits qu'ils invoquent actuellement sont des droits à la possession (droit d'avoir la dernière console de jeux, des vêtements de telle ou telle marque).

Petit rappel sur les droits fondamentaux :

On répartit généralement les droits de l'homme, et ceux de l'enfant en particulier, en trois catégories :

- * Les droits essentiels qui leur permettent de grandir en bonne santé et de s'épanouir :
droit à une alimentation saine et équilibrée – droit aux soins de santé – droit à l'instruction.
- * Les droits qui les protègent des obstacles à leur développement :
droit d'être protégé de la guerre et de la violence – droit d'être protégé contre toute forme d'exploitation.
- * Les droits qui les font participer à la vie sociale :
droit à la liberté de penser – droit d'exprimer librement ses opinions – droit à l'écoute.

Cependant, « *La Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) a beau être un texte juridiquement contraignant, la situation des droits de l'enfant à travers le monde montre que les objectifs des rédacteurs de la Convention sont loin d'être réalisés. Selon l'organisation Save the Children, plus de la moitié des enfants à travers le monde (soit plus de 1,2 milliard d'enfants) risquent de sortir prématurément de l'enfance. Les principales raisons liées à cette situation de privation de l'enfance incluent la pauvreté, les problèmes de santé, les conflits, la violence extrême, la discrimination à l'égard des filles, le mariage des enfants, les grossesses précoces, la malnutrition, la privation d'éducation ou encore le travail des enfants.* »³

Les hommes naissent libres et égaux en droits.

L'objectif des exercices proposés ci-dessous est d'amener les élèves à établir des différences entre les choses qu'ils **désirent** et les choses dont ils **ont besoin**. Ils permettront d'introduire l'idée que les besoins fondamentaux sont à considérer comme des **droits**.

1. Voir matériel pédagogique de l'Unicef, <https://www.unicef.be/fr/education/guide-methodologique?fromList=documents> et <https://www.unicef.be/fr/education/repertoire-dactivites> (Jeu des désirs et des besoins, p.5 et Convention relative aux droits de l'enfant en annexe 1. C3.)

2. Pour la majorité parce que 1 enfant sur 5 vit dans la pauvreté en Belgique <https://www.unicef.be/fr/sensibilisation-et-communication/campagne-pauvrete-infantile>

3. <https://jeunes.amnesty.be/jeunes/nos-campagnes-jeunes/droits-enfant/presentation/article/droits-enfant-travers-monde>

À propos de la notion de « privilège » interrogée à cette occasion, si l'enseignant le souhaite :

en philosophie avec les enfants, le mot « **privilège** » permet de nommer ce dont on bénéficie et qui n'est pas un droit. Que cela nous soit accordé comme gratification, récompense, cadeau, ou comme marque de distinction (privilège dû à la naissance, à la richesse). Si c'est une gratification, on peut estimer que c'est juste, mérité. Si c'est une distinction cela peut apparaître comme non-démocratique, traitement de faveur, droit à l'inégalité, (la révolution française voulait précisément abolir les privilèges). On parle ainsi de passe-droit, prérogative, faveur.

Néanmoins, quel que soit le mot, il convient de reconnaître qu'au-delà des droits fondamentaux, qu'on ne peut dénier à personne, nous avons souvent dans la vie des « privilèges » : Pouvons-nous en jouir sans culpabilité ? Tant que ces privilèges ne privent personne de ses droits ?

Selon le contexte, on peut aussi tenter le terme de « **chance** » pour exprimer la satisfaction de bénéficier d'une chose sans qu'elle ne nous soit due. Même si la chance se réfère au hasard alors que cette chose peut être « méritée ».

On peut aussi traiter le sujet en se demandant aussi quels sont les besoins dont la satisfaction contribue à notre «**épanouissement** », en tant qu'adulte et surtout en tant qu'enfant, et se référer à la « pyramide des besoins » de Maslow.⁴

4. Sur <http://cpe.ac-dijon.fr/spip.php?article1160> : schéma et légendes sur « Galerie »

Dans l'atelier philo

Distinguer besoins et désirs, identifier des droits

Pour commencer.

Inviter les élèves à dresser une liste de droits qu'ils pensent être fondamentaux pour des personnes de leur âge. Encourager les élèves à penser tant aux besoins non matériels, comme le droit à exprimer leurs opinions, qu'aux besoins matériels.

Ils pourront ensuite comparer leur liste de droits avec les articles de la Convention relative aux droits de l'enfant.

Un besoin ou un désir ?

L'animateur propose aux enfants de compléter chaque proposition par un des mots. Pour chaque phrase, les enfants argumentent leur choix.

*Précise, dans les phrases suivantes, s'il s'agit d'un **besoin** ou d'un **désir** (d'une **envie**). »*

- * Manger tous les jours des cornflakes au petit-déjeuner, c'est... ..
- * Manger des fruits plutôt que des sucreries, c'est... ..
- * Manger des chips devant la télévision, c'est... ..
- * Manger quand on a faim, c'est... ..
- * Manger tous les jours à sa faim, c'est... ..
- * Ne pas manger ce qu'on n'aime pas, c'est... ..

« Penses-tu à d'autres exemples de besoin ? de désir ? »

- * c'est un besoin, parce que...
- * c'est une envie, parce que...

L'argumentation devrait permettre de distinguer et définir « besoin » et « désir » et de problématiser le rapport entre les « droits » et les réalités.

Droit, privilège ou obligation ?

Les concepts (droit, privilège, obligation) peuvent être d'abord laissés à l'interprétation libre avec cet exercice, conçu comme un défi. Ces interprétations seront ensuite discutées pour amener des définitions sur lesquelles on s'accordera. On entendra « privilège » de manière neutre, proche du mot chance (voir enjeux).

*Complète chacune des phrases suivantes en indiquant s'il s'agit d'un **droit**, d'un **privilège** ou d'une **obligation**. Réfléchis à justifier ta réponse.*

- * La liberté de parole est
- * Les parents ont de nourrir leurs enfants.
- * Être protégé des conflits, des guerres, des mauvais traitements est
- * Recevoir un salaire tous les mois est
- * Respecter la parole et les opinions des autres est

- * Être respecté, écouté et traité de la même façon que les autres enfants est
- * Apprendre à lire et à écrire est
- * Effectuer tes devoirs pour l'école est
- * Respecter les règles de l'école, de la classe est
- * Passer du temps avec mes copains, rire et jouer ensemble est
- * Vivre dans un environnement propre et respirer de l'air pur est
- * C'est d'aller voter à 18 ans.
- * Vivre dans un château est
- * Avoir un toit au-dessus de ta tête chaque soir est
- * Avoir du travail est
- * Si une personne est accusée d'un crime, elle a d'avoir un avocat.
- * Le malade a d'être soigné par un médecin.
- * Un gouvernement a de protéger ses citoyens.
- * Tu as de manger à ta faim tous les jours.
- * C'est de manger un bon repas dans un restaurant.
- * C'est de venir en aide à un enfant qui s'est fait mal.
- * C'est d'être ton ami.
- * Être le plus grand de la famille ne donne pas tous
- * C'est des riches de posséder plusieurs maisons.
- * C'est de posséder une voiture.

Au terme de l'exercice individuel (ou en équipe pour déjà permettre les échanges lors d'interprétations différentes), les réponses sont échangées collectivement et argumentées. Ensuite, la classe construit des définitions.

On peut confronter ces définitions élaborées en classe à des définitions plus largement acceptées, quitte à ce que la classe conserve la sienne ou l'améliore.

Questions pour aider à distinguer et définir les concepts.

- * Quelle différence y a-t-il entre une envie et un besoin ?
- * Est-ce que tout besoin crée un droit ?
- * Est-ce qu'un désir peut créer un droit ?
- * Est-ce que tout choix est un privilège ?
- * Avons-nous tous les mêmes besoins ?
- * Nos besoins peuvent-ils changer ?
- * Devrait-on tous avoir les mêmes droits ?
- * Est-ce qu'un privilège (une chance) peut être injuste ?
- * Est-ce qu'un privilège (une chance) peut être juste ?
- * Est-ce que certains droits peuvent être aussi des devoirs ?

Prolongements d'atelier



Des droits et des personnes

L'enseignant peut former des équipes et leur confier à chacune une page de la Convention des droits de l'enfant (les 4 premières pages – articles de 1 à 40) :

« Voici des droits fondamentaux qui devraient être respectés. Pour certains d'entre eux, vous connaissez peut-être des exemples de personnes qui ne bénéficient pas de ces droits. Essayez d'expliquer comment et pourquoi. »

DÉCOUVRIR ET CONNAÎTRE LA CONVENTION DES DROITS DE L'ENFANT

TOUS LES ENFANTS DU MONDE ONT LES MÊMES DROITS
1. C3. CONVENTION DES DROITS DE L'ENFANT

- 1 Toutes les personnes qui n'ont pas 18 ans sont considérées comme des enfants. Les petits de 3 ans, comme les adolescents de 17 ans, sont protégés par la Convention.

- 2 Chaque enfant bénéficie de ces droits. Peu importe que tu sois blanc ou noir, pauvre ou riche, valide ou handicapé, les droits de l'enfant sont pour tous les enfants.
- 3 Quand les adultes prennent des décisions, ils doivent faire en sorte qu'elles soient bonnes pour les enfants.
- 4 Tous les pays du monde doivent faire en sorte que les articles de la Convention soient respectés.
- 5 Le respect des droits de l'enfant est avant tout l'affaire des parents et des familles.

- 6 Tu as le droit d'être et de rester en vie, ainsi que de pouvoir grandir dans les meilleures conditions possibles.
- 7 Tu as le droit d'avoir un nom dès ta naissance, et ce nom doit être reconnu officiellement par le gouvernement. Tu es le droit d'avoir une nationalité et de connaître le nom de tes parents. En Belgique, tu reçois un prénom et un nom de famille dès ta naissance. Ainsi, tu deviens officiellement belge.

- 8 Chaque enfant doit pouvoir conserver son nom, son domicile et sa famille.
- 9 Chaque enfant a le droit de vivre avec ses parents. Si ce n'est pas possible car les parents sont absents ou parce qu'ils le maltraitent, l'enfant conserve le droit de savoir où ses parents sont et peut continuer à les voir.

- 10 Si tu ne vis pas dans ton pays d'origine, tu as le droit de vivre dans le même endroit que tes parents.

AVEC LE SOUTIEN DE LA COOPÉRATION BELGE AU DÉVELOPPEMENT .be

www.unicef.be/enseignants

unicef.be

1. C3

Convention des droits de l'enfant (Unicef)

Rassembler les exemples et explications proposées.

Susciter les questions : questions plus factuelles (que l'on résoudra par une recherche d'informations) et questions plus philosophiques sur le sens de ces droits de l'enfant (et que l'on pourra discuter).

Éventuellement, relancer la question de la citoyenneté par rapport à ces problématiques :

comme citoyen, actuellement et dans le futur, que pensez-vous pouvoir faire pour que ces droits de l'enfant soient mieux respectés ?

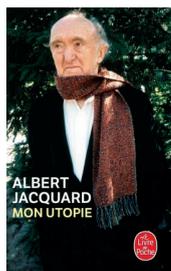
1. Convention relative aux droits de l'enfant téléchargeable sur <https://www.unicef.be/fr/education/repertoire-dactives> en annexe 1. C3

Supports de questionnement

Voici quelques ouvrages qui devraient vous éclairer sur le sujet.

Pour une bibliographie complète, voir : www.ricochet-jeunes.org.

L'introduction à la philosophie avec les enfants publiée dans le dossier pédagogique de Philéas et Autobule n°3 est disponible sur le site Internet www.phileasetautobule.be.



Albert JACQUARD
Mon utopie
Stock, 2006



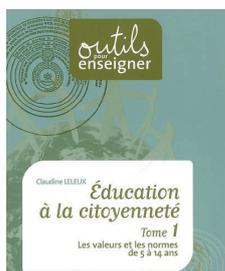
Fernando Savater
*Éthique à l'usage
de mon fils*
Seuil Points, 1994



Albert JACQUARD
*Petite philosophie
à l'usage des
non-philosophes*
Calmann-Lévy, 1997



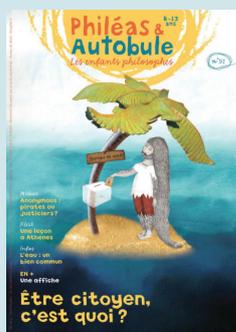
Christian DELACAMPAGNE
*Apprendre à vivre
ensemble*
Cinq essais de philosophie pour tous
Audibert, 2004



Claudine Leleux
Éducation à la citoyenneté
De Boeck, 2000



Anissa CASTEL
Sommes-nous libres ?
Gallimard Jeunesse,
coll. Giboulées, 2006



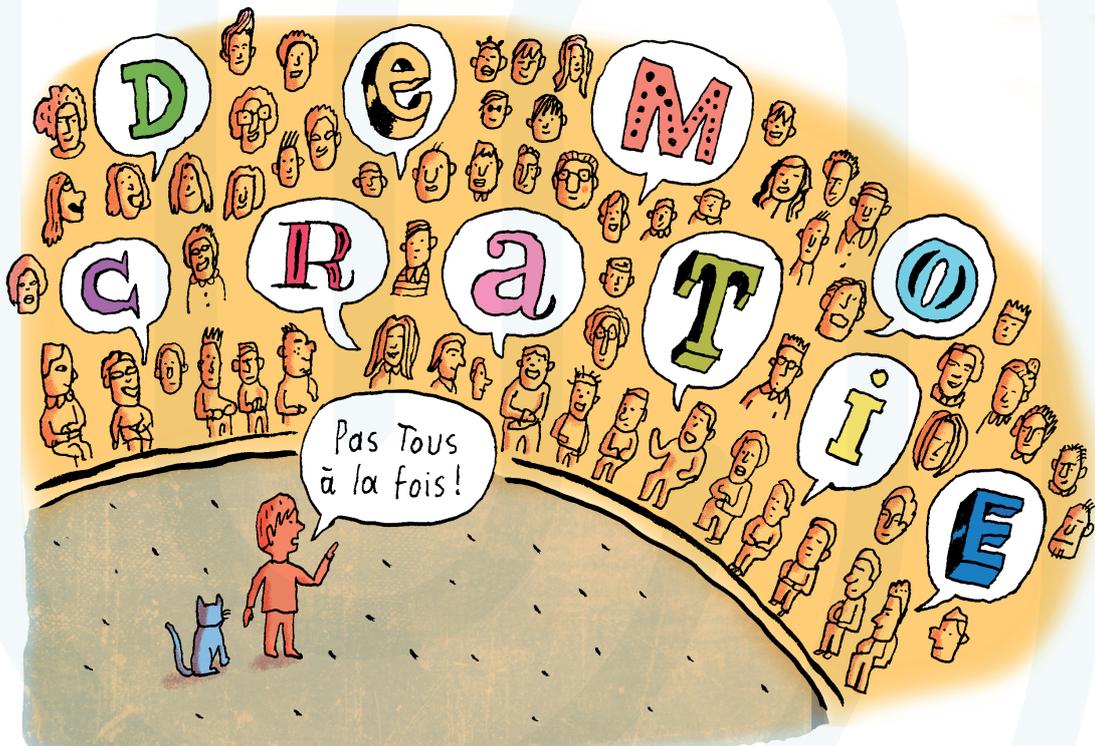
Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule

Philéas & Autobule n°51
Être citoyen, c'est quoi ?
Octobre 2016

15

La démocratie

Processus à vivre et
système à comprendre



Enjeux

Pour réfléchir à la **démocratie** avec les enfants, nous proposons de regarder dans deux directions.

- * La démocratie comme **système politique** : un cadre, des principes, des rouages, des responsabilités, des institutions... pour faire fonctionner une société de cette manière. À partir de l'idée que « l'état de droit » vaut mieux que « l'état de nature ».
- * La démocratie comme **processus**. C'est le versant vivant, créatif, tant problématique qu'adaptatif de ce système. Le processus en question est bien présent, devrait sans doute l'être davantage au cœur du système politique.

D'une part, comprendre la démocratie comme système politique.

On amènera les élèves à **comprendre**, donc à s'informer et connaître en partie, les principes de ce système démocratique : comment on gouverne, comment on fait des lois, comment on exerce la justice. La **séparation de ces 3 pouvoirs**, exécutif, législatif et judiciaire est un pivot essentiel. Nous retiendrons à côté de celui-ci le principe de **liberté d'expression** et le **pluralisme**. En y intégrant bien sûr, selon les problématiques amenées par la classe, les autres principes dérivés de la Déclaration Universelle des Droits Humains¹.

Cette connaissance de la démocratie sera amenée à partir de questions concrètes (donc imprévues aussi, quelle que soit la séquence prévue), et les principes seront étayés par des exemples en rapport avec leur âge. Selon l'actualité, selon leur entourage, les élèves relayeront parfois des réactions sur des sujets sensibles. Quand ils entendent dire par exemple : *Ce n'est pas démocratique, c'est de la dictature, on n'est plus libre. Ou Les politiciens ne pensent qu'à s'enrichir. Ou Les élections c'est couru d'avance.* Sur ces assertions aussi, nous proposons de faire confiance au processus démocratique qui se déroule en communauté de recherche.

D'autre part vivre la démocratie comme processus.

On amènera surtout la classe à **vivre la démocratie** dans des activités, en particulier en communauté de recherche.

La communauté de recherche est un lieu où chacun pense, un lieu d'écoute et de dialogue. C'est un lieu de construction d'une véritable démocratie.²

On y permet à chacun de penser, de se déterminer librement, de façon autonome au sens vrai du terme, d'acquérir les armes intellectuelles pour se déterminer par rapport à des choix fondamentaux qui seront discutés en groupe.

Quand il y a écoute véritable et mutuelle, chacun peut accéder à un niveau supérieur de réflexion, de compréhension et de connaissance. Ceci implique que le climat de la classe soit empreint de confiance et de respect, de tolérance. La motivation intrinsèque de chacun à penser peut se déployer, ce qui va avoir pour conséquence la libération de l'imagination et l'estime de soi. Chacun des participants considèrera le monde comme un lieu où il a une place, un rôle à jouer autant par ses pensées que par ses actes.

1. Certains pays ayant décidé de retenir la dénomination « droits de l'homme » et non « droits humains » avec la comme traduction de « Universal Declaration of Human Rights ». Voir *Les droits de l'homme, c'est quoi ?* <https://www.coe.int/fr/web/compass/what-are-human-rights->

2. Commentaires d'après Hélène Schidlowsky, professeur et formatrice d'animateurs en philosophie avec les enfants

C'est une éducation à la démocratie et pour la démocratie.

Une décision démocratique ne l'est pas parce qu'elle est majoritaire, mais parce qu'elle a pu tenir compte et se nourrir des critiques et des positions des opposants. Une démocratie rigoureuse est celle où chacun a pu transcender son intérêt particulier dans une communauté de raison et d'intérêt. C'est une démocratie en recherche, un processus dynamique de remise en question de la démocratie elle-même, dans une société en recherche où l'enfant est préparé à risquer le changement. La démocratie n'est pas un état, c'est un processus et une attitude.

Dans les chapitres précédents, certaines valeurs défendues par l'Europe ont permis aux enfants de réfléchir ensemble aux notions qui lui sont liées : Qui suis-je ? Qui sommes-nous ? Qu'est-ce qui nous différencie, nous unit ? Quelle est ma place au sein d'un groupe ? Qu'est-ce qui a de la valeur ? Quels sont mes droits et comment les défendre ? Comment gommer les inégalités ? Comment renforcer la solidarité ? Tous ces thèmes permettent ou, peut-on l'espérer, devraient permettre de créer une démocratie véritable. Vivre la démocratie est une chose, aborder le thème de la démocratie avec les enfants, l'explicitier, comporte un certain nombre de difficultés, que nous viserons à surmonter partiellement et modestement.

La discussion à visée philosophique et démocratique.

Nous ferons ici un pas de plus en proposant une démarche de « Discussion à visée philosophique **et démocratique** », la DVDP, faisant intervenir plus explicitement la dimension démocratique dans la discussion. C'est Michel Tozzi qui a proposé ce dispositif dans lequel l'enseignant-animateur partage son rôle avec des rôles « responsabilisants » qui engagent, au sens démocratique du terme, les élèves qui les endossent.

Au-delà des rôles, qui seront décrits dans la séquence, on peut y discuter des règles que l'on accepte de suivre et même signer une sorte de « charte ». Cette charte de discussion peut être élaborée par les participants eux-mêmes lors d'une animation spécifique.

La dimension démocratique en DVDP est à la fois modeste et de grande valeur.

Certes, cette organisation de la classe permet de vivre un partage du pouvoir, un rapport coopératif aux règles, un dialogue constructif, une égalité quant au droit de s'exprimer... mais c'est sans idéalisation.

Car là comme ailleurs, la démocratie n'est ni un système ni un processus parfait³. Vivre cela à l'école nous semble propice à apprendre un rapport critique et positif à la politique. Ce regard critique, à la fois confiant et dubitatif sur le processus démocratique nous paraît un gage de solidité, car on risque moins de jeter aux orties ce qu'on n'a pas idéalisé, on risque sans doute moins de tomber dans les extrémismes.

Parmi les problématiques autour de l'engagement démocratique, celui qui concerne l'environnement naturel se pose évidemment, avec les enjeux de l'implication des États contre les effets du réchauffement climatique, avec l'alternative du développement durable. La problématique philosophique « L'homme peut-il (encore) souhaiter se rendre maître et possesseur de la nature ? » est au centre de l'actualité.

Comment encourager les enfants sans dramatiser face aux constats alarmants ? Beaucoup d'élèves ont une admiration bien légitime pour les jeunes Européens qui s'engagent pour l'avenir de la Planète. De notre côté, contribuer à l'éducation au développement durable, ce sera mener une réflexion philosophique sur notre rapport au monde, à nos semblables, à la vie, à nous-mêmes...

Parier que si les enfants sont plus ouverts et autonomes sur ces bases, ils feront des choix et s'engageront en posant des actions qui ont du sens pour eux, en résistant ?⁴

3. La démocratie est d'ailleurs actuellement l'objet de propositions et d'expérimentations, comme *la démocratie participative*. Voir notamment : <https://www.marianne.net/monde/europe/la-belgique-le-laboratoire-de-la-democratie-citoyenne> et <https://www.participation-citoyenne.eu/fr/thematics/democratie-participative>

4. Dans le n° 164 de la revue Philosophie Magazine, sur le thème *Réparer la Terre ?*, le philosophe Baptiste Morizot suggère de prendre la posture des *Justes*, qui n'arrêtèrent pas la Shoah mais : « *Cependant même dans le nœud de cette impuissance leur action a un sens qui est irréductible. ... Résister c'est travailler tranquillement, même minoritaire et impuissant, à défendre tout ce qui mérite d'être défendu ...* »

Repères pour les enseignants

- * **Dictature** : régime politique autoritaire dans lequel une personne ou un groupe de personnes exercent tous les pouvoirs de façon absolue, en mépris des lois ne les limite et sans limite de temps.
- * **Démocratie** : régime politique dans lequel il y a séparation des trois pouvoirs et dans lequel les citoyens prennent part aux décisions de différentes manières.
- * **Démocratie directe** : type de démocratie dans lequel les citoyens prennent directement part aux décisions importantes grâce au référendum ou en donnant leur avis dans une assemblée (à l'école, le conseil de classe).
- * **Démocratie indirecte ou démocratie représentative** : type de démocratie dans lequel les citoyens prennent part aux décisions importantes indirectement en élisant, par exemple, des représentants qui élaborent et votent les lois (à l'école, le conseil d'école).
- * **Démocratie participative** : type de démocratie entre la démocratie directe et la démocratie représentative dans laquelle le citoyen participe, est entendu ou consulté pour les prises de décision (assemblées citoyennes).
- * **Monarchie constitutionnelle et parlementaire** : en Belgique, le chef d'Etat est un Roi, mais ce rôle est très limité (le roi ne peut rien entreprendre sans l'accord du gouvernement) et cette monarchie est constitutionnelle (la Constitution rassemble les règles juridiques fondamentales d'organisation et de fonctionnement de l'État, des institutions, les droits et libertés des citoyens).
- * **Gouvernements fédéral, régionaux et communautaires**⁵ : en Belgique, le pouvoir se divise entre ces 6 gouvernements, chacun responsable de prendre des décisions selon des compétences définies.



Compétence développée : douter

La démocratie, autant que la Communauté de recherche philosophique, sont des espaces favorables à la pratique du doute, rempart aux dogmatismes.

Douter, c'est avoir une hésitation, une brèche dans sa certitude. C'est aussi l'exercice d'une pensée critique qui, avant d'adhérer à une idée, examine sa fiabilité :

- * Qu'est-ce qui permet de dire que ce qui est écrit dans ce livre, journal ou site internet est vrai ?
- * Qu'est-ce qui permet de dire que ce qui est dit ou montré dans cette vidéo est vrai ?
- * Ma source est-elle crédible ?

Avec les 3 tamis de Socrate, on peut encore donner au doute une autre dimension. Demandons-nous en effet, avant de répandre une information, si celle-ci est bien vraie mais aussi utile et bienveillante ?

5. Voir Infor Jeunes : <https://ijbxl.be/citoyennete/le-systeme-politique-belge/> dont une brochure explicative

Dans l'atelier philo

Vivre la démocratie en la pratiquant

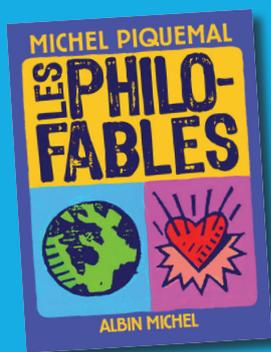
Proposer aux élèves de faire l'expérience de **responsabilités** au sein de l'atelier philo. Leur faire part d'une découverte que vous avez faite où ce sont les élèves qui jouent une bonne part des rôles que vous jouez vous habituellement. Des fiches¹ peuvent être créées à cet effet.

L'enseignant propose le dispositif en le nommant « Discussion à visée philosophique et démocratique² » en nommant ces **rôles** et en les caractérisant.

- * **L'animateur** : dans un premier temps, l'enseignant tient ce rôle. (Avec l'expérience, un co-animateur peut être désigné).
- * **Le président** : gardien du temps, il ouvre la séance et prévient cinq minutes avant de la clôturer. Il assure le cadre réglementaire de la discussion, en énonçant en début d'animation des règles simples, en assurant ensuite le respect de ces règles. Il fait appel au synthétiseur.
- * **Le reformulateur** : sa fonction est d'écouter, de comprendre et de redire sans juger et sans rien ajouter, ce qui exige de se brancher vraiment sur ce que l'autre veut dire, et la modestie de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète : « est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? ».
- * **Le synthétiseur** (dont le président gère les moments de rapport) il est la mémoire du groupe, il permet donc de ré-entendre sous une forme plus synthétique ce qui a été dit, ce qui est valorisant pour le groupe.
- * **Les participants** disposés autour en U ou en cercle pour que tout le monde se voie.
- * **Les observateurs à l'extérieur du cercle** : à l'aide d'un cahier des charges précis, et en se tenant autant que possible à des données factuelles, ils observent soit les fonctions (par exemple : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ?), soit la dynamique de groupe (qui parle, ou pas, ou moins ? Quel est le climat du groupe ?), soit des processus de pensée (selon les priorités désignées par l'animateur).

1. Avec les trois tamis³

Un premier support pour expérimenter ce dispositif de la DVDP :



Les trois tamis – Extrait de Philo-fables de Michel Piquemal
Albin Michel Jeunesse
Philéas & Autobule n°29, pp.8-9 – Illustr. Adrià Fruitos

Un jour, un homme vint trouver le philosophe Socrate et lui dit :
– *Ecoute, Socrate, il faut que je te raconte comment ton ami s'est conduit.*
– *Je t'arrête tout de suite, répondit Socrate. As-tu songé à passer ce que tu as à me dire au travers des trois tamis ?...*

...

...

1. Une autre répartition de rôles sur <http://www.philocite.eu/basewp/wp-content/uploads/2014/02/fiches-roles-enfants.pdf> Soit l'enseignant, soit le groupe lui-même distribue les différents rôles.

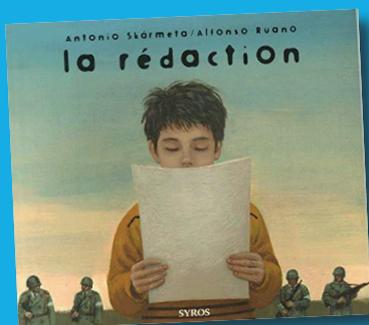
2. Voir ANNEXE : Le dispositif de la « Discussion à visée démocratique et philosophique »

3. Philéas & Autobule n°29, *Blablaba*, pp.8-9, et dossier pédagogique : <https://www.phileasetautobule.be/dossier/29-blablaba/> le récit se trouve aussi sur http://www.ac-grenoble.fr/ecoles/hg/IMG/pdf/les_trois_tamis.pdf

- * Rechercher divers domaines où l'idée de Socrate pourrait s'appliquer, ou amener directement à la manière dont on trouve et on reçoit des informations. L'enseignant suggère :
« *Je me disais que cette histoire est intéressante pour nous faire réfléchir à la manière dont nous traitons des informations, à partir de ce que nous entendons dire ou lisons sur internet ou... : Voyez-vous pourquoi ?* »
- * Une question choisie par l'enseignant autour du doute et de l'esprit critique peut être proposée d'emblée pour aller directement à la communauté de recherche. Par exemple :
Est-ce que passer ce que nous affirmons par les trois tamis de Socrate (est-ce bon ? est-ce vrai ? est-ce utile ?) peut nous aider à mieux vivre en société ?
Est-il nécessaire que nos paroles soient utiles pour pouvoir les dire ?
Dire le vrai est-il toujours préférable ? Possible ?
Est-ce que nos discussions sont meilleures si nous filtrons ce que nous disons à travers ces 3 tamis ?⁴
- * Installer et vivre une DVDP autour de la question.
- * Conclure en analysant l'expérience à partir des observations. Se demander ce que cette manière de vivre un atelier philo a de différent ?
- * Éventuellement, reconsidérer les règles.
Certaines de nos règles devraient-elles être modifiées ou précisées ?
Une « charte » peut être négociée et rédigée à cet effet.

2. Avec La rédaction

Un deuxième support pour confirmer l'expérience et sensibiliser à la notion de **dictature**.



La rédaction, Antonio Skarmeta, (traduit de l'espagnol, La composición)
Prix du livre de jeunesse sur la tolérance en 2002
Syros, 2007

Au Chili, pendant la dictature militaire, le Capitaine Romo, mandaté par le Général Pinochet, fait irruption dans l'école où se trouve Pedro. Il demande aux enfants de rédiger un texte racontant :
« *Ce que vous faites, vous et vos parents, à votre retour de l'école et du travail. Les amis qui viennent. Ce dont on parle. Les réflexions qu'on fait quand on regarde la télé. Tout ce qui vous passera par la tête, librement, en toute liberté...* ».

L'enseignant vérifie la compréhension du fil de l'histoire⁵ (un enfant qui ment volontairement dans sa rédaction, sauvant ainsi ses parents de l'arrestation, sous la dictature au Chili) et donne quelques repères sur l'authenticité de ce contexte. Il fait relever des indices sur cette dictature dans l'album : une junta militaire qui incarne l'arbitraire, l'action sans loi, la suspicion et l'instrumentalisation grossière des enfants pour traquer et emprisonner les opposants éventuels. On peut remarquer que la junta

4. Certaines de ces questions concerneront la critique de la manière dont on en parle (dimension épistémologique). Voir notamment <https://www.philomedia.be/exemples-de-questions-philosophiques/>

5. Voir notamment Olivier BLOND-RZEWUSKI (dir.), op.cit., p.246 et 300. Ressources et fiche pédagogique sur <https://www.syros.fr/la-redaction-9782748505542.html>

est ridiculisée par le récit puisqu'un jeune enfant parvient à réfléchir et résister à la manipulation. D'autres caractéristiques et exemples de dictatures peuvent être évoqués par les enfants.

- * L'enseignant suscite des questions sur le récit en incitant à les élargir à des enjeux philosophiques.
Pedro a-t-il obéi aux ordres du capitaine ? A-t-il eu raison ? Pourquoi ?
Qu'est-ce que cette histoire pourrait nous apprendre ? Quelle a été l'intention de l'auteur en l'écrivant ?
Quelles questions y a-t-il derrière le sens de cette histoire ?
- * Selon les pistes suivies dans le questionnement (voir plus loin), choisir une question à discuter en DVDP, en commençant par en redistribuer les rôles et en rappeler les tâches.
- * On terminera comme plus haut par l'appréciation des rôles joués, le suivi des règles, la satisfaction ou non de ce processus.

Questions pour enrichir le débat

Concrètement

Ces « questions pour enrichir le débat » ne sont certainement pas une liste de questions à poser telles quelles aux participants. Ce sont des questions peut-être implicites dans leurs propositions, parfois exprimées maladroitement et que l'animateur repèrera et aidera à mieux formuler. **Ce sont aussi des contenus à envisager lorsqu'on se prépare à animer, qu'ils viennent ou non des échanges.** Par ailleurs, l'une ou l'autre de ces questions peut être parfois posée par l'animateur comme relance, pour stimuler le questionnement par les élèves eux-mêmes.

Thématique : démocratie et dictature¹.

Des questions dans le contexte du récit :

- * L'ordre du capitaine était-il juste ou injuste ? Pourquoi ?
- * Qui est responsable de l'ordre donné : l'instituteur de Pedro ? Le capitaine ? Le général Pinochet ?
- * Pedro est-il obligé de refuser d'obéir pour éviter les conséquences injustes ?
- * Cette consigne pourrait-elle être donnée dans un pays démocratique actuel, en Europe par exemple ?

Des questions plus ouvertes et générales.

- * Est-on plus libre quand on est enfant ou quand on est adulte ?
- * Les adultes ont-ils le droit de questionner les enfants sur leur vie familiale ?
- * Tous les pays vivent-ils en démocratie ? En Europe ? Dans le monde ?
- * Connaissez-vous d'autres régimes politiques ?
- * Quelles sont les différences entre la démocratie et la dictature ?
- * Un régime démocratique peut-il être menacé par des candidats dictateurs ?
- * Comment serait-il possible d'empêcher des dictatures de s'installer ?
- * Un adulte est-il obligé de refuser d'obéir pour éviter les conséquences injustes ?
- * Pour quelles raisons refuse-t-on parfois d'obéir à un ordre injuste malgré les risques ?
- * Peut-on juger que des personnes obéissent, ou désobéissent, sous une dictature ?
- * Dans une société démocratique, pourrait-on parfois vouloir surveiller des citoyens ? Pour quelles raisons ?
- * Qui aurait, qui n'aurait pas, le droit, en démocratie, de surveiller des citoyens et dans quelles limites ?
- * Peut-on mentir en démocratie pour de bonnes raisons ?
- * En démocratie, est-il juste de dénoncer d'autres citoyens s'ils commettent des délits ?
- * Doit-on, en tant qu'enfant, s'intéresser aux préoccupations politiques de ses parents ou s'en tenir écarté ?
- * Un enfant doit-il partager les opinions de ses parents ?

1. Des images d'actualité de dictatures dans le monde : <https://www.20minutes.fr/monde/dictature/>

Prolongement d'atelier philo



La démocratie, c'est quoi ?

Définir les concepts

- * **Selon le contenu des échanges en atelier philo**, proposer de repérer, en se projetant personnellement. « Ce qui est important pour moi dans le fait de vivre en démocratie et pas dans une dictature. » Les élèves notent au tableau en 2 colonnes les caractéristiques qui leur semblent importantes, à leur niveau.

En démocratie, je peux...

...

En dictature, j'aurais dû...

...

Ne pas objecter pendant ces notes au tableau. Laisser ensuite la classe interroger les auteurs de certaines propositions, en incitant à ajouter des « ? » si on doute.

Proposer d'avancer dans la différenciation des deux notions en recherchant plus d'informations sur la démocratie.

- * **Par l'étymologie du mot.**

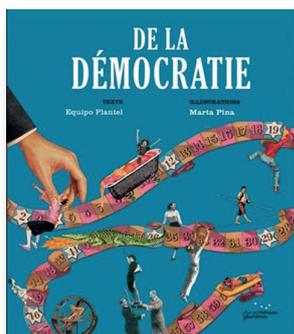
Démocratie vient du grec *démos* = peuple et *kratos* = pouvoir > le « pouvoir du peuple ».

- * **En interdisciplinarité avec l'éveil historique.**

Les élèves pourront repérer, sur une ligne du temps, quelques moments dans l'émergence de formes et d'enjeux de la démocratie. Par exemple : environ 500 ACN, dans la ville d'Athènes une démocratie directe (limitée aux « citoyens » / Fin du 18ème siècle, des révolutions américaines et françaises visent à se libérer du pouvoir aristocratique / En 1831, la Constitution belge consacre la séparation des pouvoirs et instaure une démocratie représentative (pas encore de suffrage universel) / 1948, en Belgique, droit de vote des femmes.

- * **Avec un album**

Equipo Plantel, Marta Pina, **De la démocratie**



Rue de l'échiquier jeunesse 2020

« *La démocratie, c'est comme une cour de récréation, où chacun aurait sa place. Dans une démocratie, les gens peuvent : penser ce qu'ils veulent, dire ce qu'ils veulent, se réunir et fréquenter qui ils veulent. Tout le monde peut participer, et on décide ensemble des règles du jeu.*

Dans une démocratie, les règles du jeu, ce sont les lois. Et comme dans un jeu, il faut les respecter pour que cela fonctionne!... »

1. Ces auteurs ont aussi publié un livre, à l'opposé, sur la dictature. Analyse intéressante des 2 livres : <https://alombredugrandarbre.com/?p=17718> Pour un support vidéo : 1 jour, 1 question : « C'est quoi la démocratie ? » <https://www.youtube.com/watch?v=fw8LA9Z1Yow>

- * Par exemple, lire ce livre en équipes. Si on ne dispose que d'un exemplaire, on peut se partager les pages et lire en relais : chaque équipe note ses questions à propos de la partie qu'elle a lue puis transmet la feuille de questions à l'équipe suivante qui les complète (on peut collaborer à une question posée précédemment en la complétant).
- * Résoudre **les questions de faits** collectivement puis en se répartissant la recherche d'informations.
- * Conserver **les questions ouvertes** qui pourraient faire l'objet d'un atelier philo futur...²

Autres exemples de questions pour enrichir le débat

(voir p195, Thématique : Démocratie et dictature)

Sur l'expérience vécue de la démocratie :

- * Penses-tu que tu vis en démocratie à l'école ?
- * Penses-tu que tu vis en démocratie en famille ?
- * Peux-tu, personnellement, « dire ce que tu penses » ?
- * Peux-tu, personnellement, « te réunir et fréquenter qui tu veux » ?
- * Penses-tu vivre en démocratie dans ta ville, ton pays, en Europe ? Pourquoi ?
- * T'arrive-t-il de « décider ensemble de règles » ?
- * T'est-il déjà arrivé de participer démocratiquement à des décisions ?
- * Y a-t-il des situations où tu peux te comparer à un candidat « qui défend des idées » ?
- * Y a-t-il déjà eu des situations où tu as accepté des idées différentes des tiennes ?
- * Y a-t-il des situations où tu peux te comparer à un candidat qui fait des promesses pour l'avenir ?
- * Tes opinions sont-elles personnelles ou influencées par celles des autres ?
- * T'est-il déjà arrivé de prendre des décisions avec quelqu'un qui avait des idées différentes ? Lesquelles ? Dans quel contexte ?

Sur la représentation de la démocratie comme système :

- * Qu'y a-t-il, d'après vous, de plus avantageux dans une démocratie ?
- * Qu'y a-t-il, d'après vous, de moins avantageux dans une démocratie ?
- * Qui décide dans une démocratie ?
- * Qu'est-ce qui permet selon vous à une démocratie d'exister ?
- * On dit que pour être élu, il faut présenter et défendre des « idées » : c'est quoi une idée ?
- * Où trouve-t-on les idées, pensez-vous, quand on se porte candidat aux élections ?
- * Quand vous écoutez un candidat aux élections, quelles sortes d'idées vous intéressent ?
- * A-t-on le droit de changer d'idée ? ou d'opinion sur une idée ?
- * C'est quoi pour vous un « débat » électoral ?
- * On dit que le débat est une étape déterminante pour « défendre ses idées » : C'est quoi pour vous « défendre ses idées » ?
- * Existe-t-il des idées supérieures aux autres ?
- * Existe-t-il des idées injustes ?

2. Avec le questionnement philosophique on n'en finit jamais...

Prolongement d'atelier philo



Qui décide ?

Deux exercices en deux temps, pour aborder la séparation des pouvoirs en démocratie

1. Qui décide dans ta vie et autour de toi ?

Les élèves répondent à ces questions (par deux, en échangeant des avis), puis rassemblent collectivement leurs réponses en notant des hypothèses en cas de doute.

- * Qui a décidé de ton prénom ?
- * Qui décide que tu dois obéir à ton père ou à ta mère ?
- * Qui décide où un enfant doit aller en cas de séparation de ses parents ?
- * Qui décide où ta famille va habiter ?
- * Qui décide si tu as le droit de regarder la télévision ?
- * Qui décide que l'école est obligatoire ?
- * Qui décide de ce qu'on doit étudier à l'école ?
- * Qui décide de l'orthographe des mots ?
- * Qui décide de la durée des vacances ?
- * Qui décide de ce que tu vas manger à la cantine ?
- * Qui décide de ta nationalité ?
- * Qui décide d'accueillir un enfant exilé dans l'école ?
- * Qui décide que tu ne peux pas insulter tes camarades ?
- * Qui décide que tu peux aller jouer avec tes copains en rue ?
- * Qui décide de ceux que tu peux fréquenter ou pas ?
- * Qui décide que tu n'as pas le droit de travailler ?
- * Qui décide que tu peux avoir un smartphone ou pas ?
- * Qui décide que tu peux avoir un compte Facebook ?
- * Qui décide que tu ne peux pas conduire une voiture avant 18 ans ?
- * Qui décide que tu ne peux pas voter avant 18 ans ?
- * Qui décide du nom de ton école ?
- * Qui décide qu'on ne peut pas dépasser 30 km/h en ville ?
- * Qui décide de construire plus de pistes cyclables ?
- * Qui décide des livres que tu peux trouver à la bibliothèque ?
- * Qui décide que le port du masque est obligatoire ?
- * Qui décide quel jour il faut mettre les poubelles dans les rues ?
- * Qui décide qui nous gouverne ?
- * Qui décide de changer certaines lois ?
- * Qui décide qu'une manifestation est autorisée ou pas ?
- * Qui décide des jeux à la récréation ?

Résoudre en partie ces hypothèses : support, comme celui-ci-dessous, sera consulté par les élèves pour qu'ils y trouvent des informations corroborant ou non et complétant leurs hypothèses



Jean-Michel Billioud, Clémence Lallemand, **Qui décide quoi ?**
Fleurus, Petites et grandes questions, 2016

« Qui décide que je dois m'appeler Jean ou Cyril ? Qui décide que les enfants n'ont pas le droit de travailler ? Qui décide que l'école est obligatoire ? Qui décide que je dois avoir 12 ans pour avoir un compte bancaire et 13 pour être sur Facebook ?

Entièrement illustré, ce livre répond à toutes les questions que se posent les enfants sur leur quotidien : famille, école, réseaux sociaux, commune, qui prend les décisions ? Un ouvrage indispensable pour devenir un citoyen averti ! »¹

2. Qui fait quoi en démocratie ?

En s'appuyant sur des échanges en atelier philo (si, par exemple, on s'est demandé si la police ou un ministre avait le droit, en démocratie, d'agir hors des lois...) on pourra aborder ce principe fondamental de **la séparation des pouvoirs en démocratie**. L'enseignant explique concrètement qui sont les représentants de ces 3 pouvoirs, il donne des indices et des exemples suivant le niveau des élèves (ce qui compte c'est de comprendre pourquoi il y a une différenciation) :

- **Le pouvoir législatif**, ce sont les parlementaires, représentants des citoyens, élus par eux lors des élections.
- **Le pouvoir exécutif**, c'est le gouvernement, constitué de ministres.
- **Le pouvoir judiciaire**, ce sont les juges au sein des cours et ses tribunaux.

* **Relier chaque intervention au pouvoir législatif, exécutif ou judiciaire :**

Le pouvoir législatif ? (L)

OU **Le pouvoir exécutif ? (E)**

OU **Le pouvoir judiciaire ? (J)**

Qui vote les lois ?

Qui nomme les fonctionnaires ?

Qui vote le budget de l'État ?

Qui détermine l'ensemble de la politique ?

Qui dirige la police ?

Qui contrôle le gouvernement à l'aide d'une motion de censure ?

Qui dirige la diplomatie et négocie les traités ?

Qui dirige l'armée ?

Qui peut assurer l'intérim du chef de l'État ?

Qui contrôle l'application de la loi ?

Qui dirige les services publics ?

Qui sanctionne le non-respect des lois ?

1. Présentation par Ricochet : <https://www.ricochet-jeunes.org/livres/qui-decide-quoi>

*** Questionner:**

Qu'en pensez vous ? La séparation de ces rôles est-elle importante ? Pourquoi ?

Serait-il juste que...

Que le tribunal ordonne une punition sans que ce soit prévu par la loi ?

Que la ministre de l'Enseignement décide de diminuer l'obligation scolaire de 18 à 12 ans ?

Que le ministre de l'Intérieur décide de séparer la Belgique en 2 ou 3 pays ?...²

*** Lire, avec les plus grands, les formulations assez parlantes de Montesquieu.**

« Pour qu'on ne puisse pas abuser du pouvoir, il faut que, par la disposition des choses, le pouvoir arrête le pouvoir. »

« Tout serait perdu, si le même homme, ou le même corps des principaux, ou des nobles, ou du peuple, exerçaient ces trois pouvoirs ; celui de faire des lois, celui d'exécuter les résolutions publiques, et celui de juger les crimes ou les différends des particuliers. »

(Montesquieu, De L'esprit des lois, 1748)

*** En finale.**

Confectionner une affiche sur la démocratie, en recherchant des images illustratives dans des journaux et magazines, avec les notions découvertes et les questions qu'on juge plus essentielles.

2. Voir séquence pédagogique La séparation des trois pouvoirs au dossier pédagogique de Philéas & Autobule n°51 <https://www.phileasetautobule.be/dossier/51-etre-citoyen-cest-quoi/>

Prolongement d'atelier philo



La démocratie

Après avoir abordé ces quelques thèmes d'une manière universelle, des recherches peuvent être entreprises par les élèves de la classe pour découvrir comment l'Europe s'est construite, comment elle fonctionne, comment sont prises les décisions pour évaluer ensuite s'il s'agit dans la pratique d'une véritable démocratie ou si celle-ci reste une utopie.

De nombreux portails européens permettent de découvrir :

- * quels sont les fondements démocratiques de la construction européenne ?
- * les premiers pas d'une construction européenne démocratique.
- * démocratie et paix, fondements de la reconstruction européenne.
- * une volonté de construire l'Europe sur des bases démocratiques.
- * l'élection du Parlement européen au suffrage universel direct.
- * la naissance de la « citoyenneté européenne ».
- * l'échec d'une Constitution européenne.
- * comment renforcer la participation des citoyens européens ?

S'informer sur des problématiques environnementales de l'Europe.

Parmi les sujets actuels où le fonctionnement démocratique de l'UE est en jeu, l'environnement naturel est sans doute celui où certaines classes pourraient aller chercher des problématiques intéressantes, à partir de la page : <https://www.touteurope.eu/environnement/la-politique-europeenne-de-l-environnement/>

- * **Découvrir de nombreux processus démocratiques au sein de l'Europe en matière d'environnement.**
- * **Mettre en évidence des références à des termes d'accords européens :**
Directive, Acte unique, Traités, Rapport, Sommet, Articles du traité, Programme, Pacte vert, Feuille de route, Loi climat (dont Objectifs), Traité international sur le climat...
- * **Si la complexité de ces questions rend la tâche trop fastidieuse avec de jeunes élèves, il pourrait être intéressant de collecter quelques pièces de ce puzzle et interroger des experts :**
« Quelles sont les différences en Europe entre un Traité, un Pacte, une Loi... etc. »
« Que fait concrètement l'Europe ? A-t-elle un pouvoir sur les questions environnementales ? Des lois peuvent-elles être adoptées ? »
« Y a-t-il un pouvoir exécutif d'une part, judiciaire d'autre part, qui pourrait ordonner et contrôler le respect des règles ? » Etc...
- * **Choisir dans un ensemble de pastilles vidéos et visionner différents sujets liés au climat et à la lutte contre le changement climatique en Europe :** <https://www.youtube.com/playlist?list=PLfRRcWLcpmM4TauwAG9bsfWsrAKXxrwGm>

L'identité européenne, une utopie ?

L'idée d'une identité européenne est un sujet de débat depuis de nombreuses années. Certaines personnes considèrent que l'existence d'une identité européenne est nécessaire pour renforcer la coopération entre les pays de l'Union Européenne et pour renforcer leur capacité à faire face aux défis communs. D'autres considèrent que l'existence d'une telle identité est une utopie, car les différences culturelles, historiques et politiques entre les pays de l'UE sont trop profondes pour être surmontées.

Il est vrai que les différences entre les pays européens sont considérables, et qu'il est difficile de concevoir une identité européenne qui soit à la fois inclusive et qui reflète la diversité de l'Europe. Cependant, il est également vrai que l'UE a accompli beaucoup en matière de coopération et de solidarité au cours des dernières décennies, et que les citoyens européens partagent de nombreux objectifs et valeurs communs.

En fin de compte, la question de l'identité européenne est un débat complexe qui ne peut être résolu de manière définitive. Cependant, poursuivre l'effort en vue d'une identité européenne est important, car cela peut renforcer la cohésion et la solidarité entre les pays de l'UE et aider à faire face aux défis futurs de manière plus efficace.



Pour aller plus loin

« Choisir, voter, élire quelque chose ou quelqu'un, apprendre à faire avec les autres, accepter la défaite ou être traversé par la joie d'être vainqueur... Et comprendre que l'on a le choix, que l'on a une voix à porter, un rôle à jouer, dans une classe ou plus largement dans la société. »

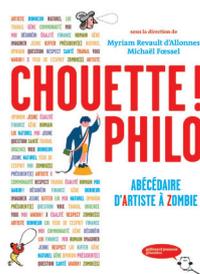


Mark Shulman,
Serge Bloch
Je vote, je choisis
Seuil Jeunesse, 2020

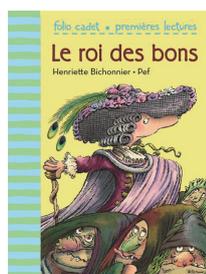


Mario Ramos
Le petit Guili
L'Ecole des loisirs, Pastel, 2013

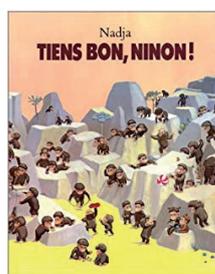
Une fiche pédagogique « Annoncer la Couleur » pour réaliser un atelier philo autour de cet album (histoire illustrant la terreur exercée par un dictateur que seul un esprit totalement libre peut parvenir à détrôner) : https://www.annoncerlacouleur.be/ressource_pedagogique/le-petit-guili



Myriam Revault d'Allonnes,
Michaël Foessel
Chouette! Philo, Abécédaire d'Artiste à Zombie
Gallimard Jeunesse, Giboulées, 2012, Président(e) p.154



Henriette Bichonnier
Pef, Le roi des bons
Folio Cadet, premières lectures



Nadja
Tiens bon Ninon
L'école des Loisirs, 1990



Anne-Isabelle Le Touzé
Je veux voir le Directeur !
Clochette, Le livre Ami, 2017



Davide Cali, Marco Somà
La reine des grenouilles ne peut pas se mouiller les pieds
Rue du monde, Pas comme les autres, 2013



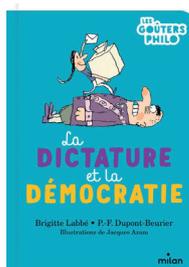
Catherine Leblanc, Roland Garrigue
Ah, si j'étais président !
P'tit Glénat, 2012



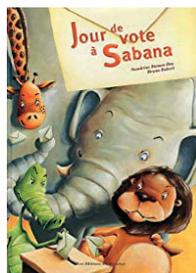
Sophie Dieuaide, Edith de Cornulier-Lucinière, Candice Hayat
Pourquoi on vote ? La démocratie, la république, les partis politiques
Autrement Jeunesse, 2007



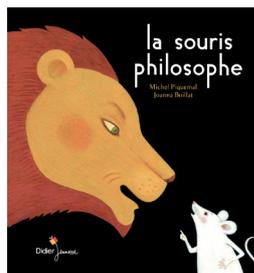
Sophie de Menthon, Alexia Delrieu, Clotilde Perrin
La politique
Gallimard Jeunesse, 2007



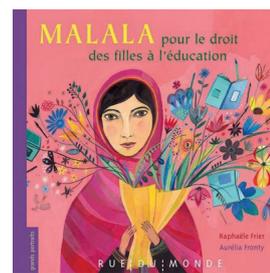
Brigitte Labbé, Pierre-François Dupont-Beurier, Jacques Azam
La dictature et la démocratie
Milan, 2012



Sandrine Dumas-Roy
Jour de vote à Sabana
Editions du Ricochet, 2006



Michel Piquemal, Joanna Boillat
La Souris philosophe
Didier Jeunesse 2017



Raphaële Frier, Aurélia Fronty
Malala, pour le droit des filles à l'éducation
Rue du Monde, Grands Portraits, 2015

Pour aller plus loin avec Philéas & Autobule



Séquence interdisciplinaire
La démocratie, ses origines et applications actuelles
dans Dossier pédagogique « Philéas et Autobule »
Comment tu parles
n° 53, 02/2017



Philéas & Autobule n°51
Être citoyen, c'est quoi ?
Octobre 2016



Séquence interdisciplinaire
Dossier pédagogique « Philéas et Autobule »
n° 51, Octobre 2016



Philéas & Autobule n°38
Qui a des pouvoirs ?
Janvier 2014



Annexes



Outils pour questionner...

Questionner à partir d'une affirmation : « OUI, MAIS... ? »¹

- * Poser à tous une question générale, à visée philosophique, du type : « Choisis-tu qui tu es ? »
Recueillir les réponses et les noter au tableau.
- * Prendre chaque réponse séparément et rechercher des objections qui commencent par « oui, mais... » : dans le but d'entraîner l'enfant à chercher des objections à des affirmations catégoriques.
Exemples de réponses à la question « Choisis-tu qui tu es ? » :
 - « Non, parce que je suis trop petite pour choisir ! »,
 - « Oui, parce que j'ai mon caractère et mes idées ! »,
 - « Non, parce que je ne sais pas qui je suis ! »,
 - « Non, parce que les autres m'obligent à faire plein de choses ! ».
- * Pour chaque réponse, formuler des questions sur le modèle « Oui, mais... ? »
Exemples² de questions à partir de la réponse « Non, parce que je suis trop petite pour choisir ! » :
 - Oui, mais les enfants sont-ils incapables de choisir ?
 - Oui, mais les grands doivent-ils tout décider pour toi ?
 - Oui, mais les grands choisissent-ils qui ils sont ?
 - Etc.

Apprendre à reconnaître et à poser des « questions philosophiques »³

Définitions et exercices pour reconnaître et distinguer des questions :

- * **Question avec ou question sans présupposés ?**
 - Un présupposé est une affirmation contenue dans la question, affirmation qu'il faut donc supposer vraie pour répondre à cette question. « Dieu a-t-il une barbe » suppose par exemple que Dieu existe, qu'il est plutôt à l'image d'un homme (que d'une femme ou d'un autre être vivant).
- * **Question personnelle ou question philosophique ?**
 - Une question personnelle s'adresse à nous en tant que personne singulière. Elle s'adresse à Tartempion ou Machin-chose. La réponse qu'appelle ce type de question s'enracinera inmanquablement dans l'histoire, l'existence particulière de Tartempion ou Machin chose.
 - Une question philosophique s'adresse à nous en tant qu'être humain. À travers nous, elle s'adresse à tous les autres humains. Elle porte une dimension universelle. Elle s'adresse à la raison universelle en nous. Elle s'adresse à l'« existentialité exemplaire » que nous représentons. La réponse qu'appelle ce type de question comportera un certain degré de généralité, elle tendra à une certaine universalité.

1. D'après : O. Brenifier, M. Lipman, M. Tozzi, PhiloCité, Exercices philosophiques, <https://www.philocite.eu/blog/category/carnet-dexercices/>

2. Tirés de Brénifier, *Moi, c'est quoi ?*, Paris, Nathan, 2004

3. Extraits de PhiloCité : Le questionnement <https://www.philocite.eu/blog/category/questionner/page/2/>

- **Exercices pour identifier des registres ?**

« Parmi les questions ci-dessous, lesquelles sont d'ordre philosophique (P), des questions de fait (F), scientifiques (S), technique (T) ou juridique (J) ? Justifiez votre réponse, en particulier si vous attribuez à la même phrase plusieurs qualificatifs. »

1. Pourquoi le mal ?
 2. Quel est l'écart moyen de salaire entre un homme et une femme
 3. Peut-on apprendre à mourir ?
 4. Le rap et le tag peuvent-ils être de l'art ?
 5. Lors de la formation de l'univers, quel a été le mécanisme du Big Bang ?
 6. Comment stocker, sans danger pour l'environnement présent et à venir, les déchets nucléaires ?
 7. Pourquoi la femme devrait-elle être l'égale de l'homme ?
 8. Quel est le philosophe qui a dit : «l'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature ; mais c'est un roseau pensant» ?
 9. Comment être heureux ?
 10. Qui doit être le père de l'enfant qu'une femme a eu avec son amant ?
 11. Comment un homme pourrait-il être enceint ?
 12. Les fichiers informatiques sont-ils une menace pour les libertés ?
 13. Peut-on vivre séparément sans être juridiquement divorcés ?
 14. Le Christ a-t-il historiquement existé ?
 15. Peut-on avorter ?
- (Inspiré de M. Tozzi, Penser par soi-même)

Exploiter des images de pages-titres comme des affiches à questionner et discuter⁴

Certaines pages-titres de ce dossier, illustrées par une image évocatrice, peuvent être proposées comme « affiche », support de questionnement et de discussion. La structure de ces séquences à partir d'une affiche peut être toujours identique, augmentée d'éléments spécifiques à chaque problématique ou thème.



Pour questionner et discuter d'une affiche

1. Première approche du problème posé, ancrage dans le quotidien

1.1. Cadrer l'activité.

Quatre règles sont souvent mises en avant dans les échanges. Il est important de les faire rappeler régulièrement, elles garantissent aux enfants les plus craintifs qu'ils auront accès à la parole sans moquerie. Les voici :

- * Chacun a droit à la parole.
- * On doit essayer d'expliquer ce que l'on veut dire, l'argumenter.
- * On ne se moque jamais.
- * Celui qui a moins parlé peut obtenir la parole en priorité.

Ce temps de cadrage de l'activité permet de rappeler ces règles et les conditions de l'échange, ainsi que la nature de l'activité.

« Qu'allons-nous faire ? En quoi cette activité consiste-t-elle ? »

Si une affiche est exposée, et si cette activité a déjà eu lieu, les élèves peuvent répondre : « observer l'affiche, la décrire, dire ce à quoi elle nous fait penser, s'interroger sur les mots qui y sont posés. »

« Quel est mon rôle pour vous y aider ? » Par exemple : « Tu nous invites à poser de questions, tu nous en poses, tu demandes des précisions, tu rappelles ce qu'on a dit. »

« Quelles règles allons-nous suivre durant nos échanges ? » L'animateur s'assure que les règles indiquées ci-dessus sont citées, et anime la discussion si d'autres propositions sont faites.

« En général, comment procédons-nous quand nous échangeons ? » Par exemple : « On prend le temps de réfléchir, quelqu'un distribue la parole, etc.

4. Extraits et aménagements de : Jean-Charles Pettier (philosophe), dossier pédagogique de la revue Philéas & Autobule (ici, *Où est le plaisir ?* n° 81) <https://www.phileasetautobule.be/page/3/?s=affiche>

1.2. Décrire l'affiche sans voir la question.

Les objectifs sont d'identifier les éléments du support, donner sens à la question posée, permettre aux enfants de premiers constats. Puis, de manière plus complexe, formuler des avis, des hypothèses.

L'animateur (sans dévoiler le texte qui accompagne l'image : « Nous allons examiner cette affiche pour pouvoir la décrire et tenter de la comprendre. »

Exemples de questions pour faire décrire :

Que voit-on sur l'affiche ? Que fait chacun de ces personnages ? ...

Que voit-on sur l'affiche à part ces personnages ? Où cela se passe-t-il ? ...

Exemples de questions pour interpréter :

À votre avis, d'après les détails que nous avons observés, qui seraient ces personnages ? Qu'est-ce que cette affiche nous raconte comme histoire (en attirant l'attention sur des détails : pensez à ...) ? D'après ce que vous observez, qu'est-ce que chacun des personnages cherche à faire ? Si vous pouviez choisir, à la place de quel personnage aimeriez-vous être ? Pourquoi ? ...

1.3. Passer de l'examen des problèmes soulevés par l'affiche à une problématique plus générale.

Les objectifs sont de créer une dynamique de questionnement sur l'affiche ; permettre de comprendre le problème posé en faisant le lien entre question (ou mots) et dessin, en établissant des liens pour donner au problème un sens concret et proche.

L'animateur : « À partir de ce que nous avons décrit, **nous allons essayer de trouver la question que nous pose l'affiche. Ce sera la sujet de notre discussion.**

Exemples de questions pour permettre des hypothèses :

Quel va être notre sujet ? Qu'est-ce qui vous y fait penser sur cette affiche ? Quels sont les détails particuliers qui ont attiré notre attention ? Quelles pourraient alors être les questions posées ?

L'animateur dévoile la question ou les mots de l'affiche⁵. On s'interroge sur le lien question/affiche :

Avions-nous trouvé une « bonne » question à partir de cette affiche ? Quels sont les détails importants du dessin, compte tenu de la question posée ? D'après vous, est-ce que cette question se pose pour chacun des personnages ? Que pourrait répondre chacun des personnages à la question ?

L'animateur relance pour faire du lien avec la vie courante :

Pouvez-vous décrire une situation où cette question se pose, où l'on pense à cela ? À quelles occasions par exemple ? À l'école ? Dans la vie de tous les jours ? À la maison ? Dans notre pays ? En Europe ? Dans le monde entier ? À d'autres époques ?

5. Pour notre application aux pages-titres, une question centrale de l'atelier philo peut être formulée à cet effet.

1.4. Caractériser le sujet (conceptualiser) et discuter de premières réponses à la question.

L'animateur : « D'après ce que nous avons dit, nous allons essayer d'expliquer ce qu'est ... (l'égalité) »

Exemples de questions pour généraliser et commencer à définir :

Quels sont les éléments, que l'on trouve à la fois dans les exemples que nous avons pris et dans la situation proposée sur l'affiche, qui nous permettraient d'expliquer ce qu'est ... (par ex. l'égalité) ?

Si vous vouliez expliquer à un petit enfant ce mot « ... », quels exemples pourriez-vous prendre, que pourriez-vous lui proposer de faire, que pourriez-vous lui montrer, que pourriez-vous lui dire ?

Quelle réponse apporteriez-vous à la question qui est posée sur l'affiche ?

1.5. Identifier l'essentiel

Ce temps de retour sur les échanges et d'identification de ce qui paraît important peut se faire selon l'une des trois modalités suivantes :

a. Une prise de parole individuelle, en retournant à l'affiche

L'animateur : « Chacun va essayer d'exprimer brièvement le mot ou l'idée qui, dans tous nos échanges sur ..., lui a paru le plus important. Nous voterons ensuite pour en retenir quatre. ».

Exemples de questions pour faire exprimer un élément essentiel : *Si vous deviez retenir un mot de tous nos échanges, lequel retiendriez-vous pour parler de ... ?*

b. Des idées pour conscientiser la classe à la notion que l'activité a permis de découvrir :

Cette démarche d'opérationnalisation permet aux enfants de reformuler l'essentiel des échanges en le traduisant en actions concrètes.

L'animateur : « Chacun essaye de voir s'il peut proposer une façon qui nous permettrait de mieux intégrer nos découvertes dans la réalité. Nous ferons ensuite une liste de celles qui paraissent possibles et nous l'afficherons. »

2. Problématiser, élargir et abstraire vers l'universel

2.1. Examiner de façon critique certaines des réalisations précédentes, ou les mots essentiels sélectionnés en fin de première partie.

L'objectif est d'approfondir le sujet en problématisant les réponses apportées et en poursuivant le travail de définition.

L'animateur : « Nous allons examiner un par un les choix retenus la dernière fois, et en discuter. »

Exemples de questions pour problématiser :

Ce qui vient d'être dit est-il toujours vrai ? Toujours faux ? Vrai (ou faux) juste pour une personne, pour certains d'entre nous, pour tous les êtres humains ? Pour personne ? Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce qui a été dit n'est pas forcément vrai (ou faux) ?

Est-ce que ce serait grave, ou pas, si une personne ne savait pas répondre à la question posée par l'affiche ?

Un être humain devrait-il toujours se poser cette question de ... ? Est-ce que cela peut poser problème, dans la vie d'appliquer ces idées dans une situation ou dans une autre ?

Exemples de questions pour conceptualiser, articuler certaines des idées

Ce que tu dis là, est-ce forcément opposé à ce qui était dit avant ? Est-ce la même chose que ce que disait untel ? Qu'est-ce que cela a de pareil, de différent ? Est-il possible de combiner ce que tu dis avec ce que disait untel ?

2.2. Répondre à la question qui serait posée en 1^{re} partie

Le premier objectif est de permettre au groupe de construire une réponse visant l'universel.

L'animateur : « Nous allons maintenant essayer de répondre à la question posée, en essayant d'avoir une réponse vraie pour tous les êtres humains. »

Que proposez-vous comme réponse ? Ces réponses veulent-elles dire la même chose ? Qu'ont-elles de pareil, de différent ? Ce que tu dis là, est-ce une définition ou bien un exemple ?

Le deuxième objectif est de permettre à chacun de se positionner par rapport à la question.

L'animateur : « Chacun, lorsqu'il en aura le temps cette semaine, pourra inscrire dans son cahier de pensées ... (consigne découlant de la réponse élaborée) »

2.3. Retour à l'affiche et proposition d'une activité de synthèse

L'animateur : « À partir de nos échanges, nous allons (au choix) :

- expliquer ce que signifie tel mot (= un des mots issus de la discussion) et le noter sur un affichage spécialement fait pour ;
- noter les quatre questions les plus importantes auxquelles nous avons réfléchi ;
- noter, sur l'affiche, des questions auxquelles nous n'avons pas encore répondu sur ce sujet. »

Distinguer ou différencier ?⁶

L'acte de distinguer fait partie des très grandes opérations de la pensée et il est souvent associé à la conceptualisation, car c'est grâce à lui que l'on peut identifier les particularités d'une réalité pour ne pas la confondre avec une autre.

Distinguer, c'est percevoir une différence, soit entre deux choses qui existent dans la réalité, soit entre deux idées ou deux concepts.

L'acte de distinguer se présente souvent sous la forme de « ce n'est pas » ou « ce n'est pas pareil » ou « il ne faudrait pas confondre ». C'est dire que c'est semblable, mais qu'il y a quand même une, voire plusieurs différences entre les deux.

Par exemple : *Une nectarine c'est comme une pêche, sauf que ... (et que ...)*

Il existe une distinction entre « **distinguer** et **différencier** » c'est la proximité des termes.

On différencie *le désir d'une banane*, alors qu'on distingue *le désir de l'envie*.

- * Lorsque les termes sont proches ou que deux idées ou deux choses sont voisines, il est alors question de **distinction**.
- * Lorsque les termes sont éloignés et qu'ils présentent une différence importante, il est question de **différenciation**.

Par exemple, on va **distinguer** : *Un jeu d'un jouet, Une étoile d'une planète, une limite d'une frontière...* Et on va **différencier** : *Une pomme et un train, La citoyenneté et la belote...*

L'acte de distinguer fait également intervenir la notion de critère, car lorsque la pensée distingue, elle le fait sur la base de quelque chose : **un critère de distinction**.

Le critère de distinction est l'élément sur lequel la pensée prend appui pour observer une différence. Par exemple, le critère de distinction entre *un ami* et *un meilleur ami* peut être *le degré de confiance* ou encore ce qui distingue *une pomme d'une banane* c'est la *forme*, le *goût*, etc.

Distinguer est une opération que la pensée effectue régulièrement, par contre identifier le ou les critères de distinction est moins fréquent, car plus complexe.

6. D'après Alexandre HERRIGER, Les habiletés de pensée en philosophie pour enfants, <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/10/Doc-site-Entrevues-.pdf> pp. 31-35

Education interculturelle : état des lieux

Extraits de : Françoise LORCERIE (sociologue CNRS), Ville Ecole Intégration (VEI) Enjeux n°129, juin 2002.

Reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société

Si l'on souhaite amener les élèves à prendre conscience des processus ethniques et à accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société, il est beaucoup plus formateur de leur permettre de rencontrer eux-mêmes ces contradictions et de raisonner à leur propos que de leur faire une leçon qui lissera les enjeux sociaux.

Contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité

L'idéologie républicaine tend à traiter la pluralité des cultures comme une entrave au jeu universel de l'égalité, surtout lorsque ces cultures se manifestent dans l'espace public.

Le texte suivant, extrait des instructions pour l'Éducation civique, juridique et sociale (ECJS), illustre cette position.⁷

« Toute société nationale est diverse. Elle réunit par définition des populations dont les origines historiques, les convictions religieuses et les caractéristiques sociales sont différentes. La citoyenneté, dans son principe, ne s'oppose pas au choix d'assumer des identités particulières ni à la volonté des individus d'affirmer leur fidélité à un passé historique particulier ou à des croyances religieuses.

Tout au contraire, elle garantit que ces manifestations puissent se faire librement. La citoyenneté, dans une logique démocratique, peut aussi être un instrument de gestion de la diversité.

Mais cette diversité, inscrite dans le principe même de la citoyenneté, comporte inévitablement des limites. Pour assurer l'existence d'une nation citoyenne, il faut que soient respectées deux exigences. Il faut, d'une part, que tous acceptent *la séparation de l'ordre politique et de l'ordre religieux qui fonde la démocratie moderne*. Il faut, d'autre part, que l'égalité de dignité de chacun, qui fonde la logique de la nation démocratique, ne soit pas contredite par les pratiques des cultures particulières, notamment dans le droit personnel. Les valeurs du domaine privé peuvent-elles à long terme être contradictoires avec celles qui fondent les pratiques de la vie publique sans remettre en cause le projet collectif lui-même ? (souligné dans le texte). »

Par contraste, une visée d'éducation interculturelle prend au sérieux les manquements et les entraves à l'égalité et à la justice qui résultent de la catégorisation ethnique. Ce ne sont pas des cultures qu'elle reconnaît au premier chef, mais des sujets porteurs de droits. Elle pense avec John Rawls – philosophe peu suspect de communautarisme – que, parmi les « biens premiers » qui conditionnent la justice politique d'une société, figurent les « bases sociales du respect de soi-même ». Il faut entendre par là, précise Rawls, les « aspects des institutions de base qui sont, en général, essentiels aux citoyens pour qu'ils aient un sens réel de leur propre valeur en tant que personnes et pour qu'ils soient capables de développer et d'exercer leurs facultés morales et de faire progresser leurs buts et leurs fins en ayant confiance en eux-mêmes »⁸

...

C'est en quoi il sera fondamentalement de la responsabilité de l'État dans une société démocratiquement bien organisée de prévenir et de sanctionner les discriminations ethniques

7. ECJS, chapitre « Citoyenneté et intégration » Fiche destinée aux enseignants : « Diversité des traditions culturelles et culture commune »

8. RAWLS (J.), 1995, éd. or. 1993, *Libéralisme politique*, Paris, PUF, p. 366

Contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses

Cet axe de l'éducation interculturelle, lié aux deux précédents, renvoie plus particulièrement aux modalités des relations entre élèves, celles-ci étant identifiées comme la matrice des relations civiles et civiques.

L'éducation interculturelle a le souci de faire en sorte que les rapports scolaires concourent à l'établissement de relations interethniques positives. Le réglage intentionnel des relations interethniques dans l'espace scolaire est délicat. Le laisser-faire peut être nuisible, l'interventionnisme aussi. Si ce réglage exige assurément la mise en place de règles claires (pas d'insultes racistes, pas de mise en cause de ce que les élèves sont ou disent qu'ils sont, respect de chacun) et de procédures de gestion des conflits, il repose surtout sur l'instauration – à l'échelle de l'école et de chaque classe – d'un climat collectif favorisant à la fois l'intégration du groupe et l'expression de chacun. Le travail en classe sur les identités culturelles n'est pas forcément un bon moyen d'y parvenir. L'expérience – en France, au Québec – montre que ce travail tourne aisément en assignation identitaire, sauf si l'enseignant procède par offre de dispositifs d'expression, laissant à l'élève une grande marge d'initiative, plutôt que par commande de tâches.

Dans ce type d'activités, la recommandation d'Amin Maalouf vaut toujours comme garde-fou :

« Si l'on cherche à réduire les inégalités, les injustices, les tensions raciales ou ethniques ou religieuses ou autres, le seul objectif raisonnable, le seul objectif honorable, c'est d'œuvrer pour que chaque citoyen soit traité comme un citoyen à part entière, quelles que soient ses appartenances »⁹

9. MAALOUF (A.), 1998, Les Identités meurtrières, Grasset Poche, p. 176

S'exprimer, sans discuter, en cercle de parole (ProDAS)

Un commentaire préalable :

Animer des cercles de parole avec ProDAS, paraît simple.

De fait, ce n'est pas techniquement compliqué. Il importe néanmoins de bien s'imprégner de l'état d'esprit, de l'attitude à respecter, du cadre et des règles de cette démarche.

Idéalement, il faudrait suivre une formation. Avant d'être animateur, être soi-même participant, découvrir la démarche en s'y prêtant. Et dès les premières expériences d'animation, échanger avec d'autres animateurs, partager les erreurs et les réussites, s'assurer une sorte de supervision.

Ceci dit, comme pour l'animation d'ateliers philosophiques, chacun peut tester cette approche et en découvrir la richesse. Et les limites bien sûr : le cercle de parole ProDAS a besoin du philosophe, comme nous l'expliquons en fin de cette brève présentation.

La méthodologie des cercles de parole (ProDAS)¹⁰

Comment introduire des cercles de parole en classe ?

S'installer

Le temps du cercle de parole est un moment particulier dans la vie de la classe.

Il est important de le signaler par une autre disposition des chaises, si possible en rond pour que chacun puisse se voir et que l'enseignant soit au même niveau que les élèves.

Si la disposition en cercle s'avère impossible, on s'arrange pour mieux se voir, on invente un petit rituel (musique,...) pour marquer le changement de cadre et de rôles.

S'engager dans un autre rôle

La fonction de l'enseignant dans ce cadre-ci est d'accompagner les élèves, avec précaution, dans un processus qui, progressivement, les mènera au respect et à l'empathie.

Sa propre bienveillance est évidemment essentielle, les élèves s'en inspirent naturellement.

L'objectif est d'expérimenter, pendant le cercle, une qualité d'écoute où l'animateur sait qu'il ne s'agit pas ici d'évaluer mais d'accueillir.

Chacun aura le droit de s'exprimer sans être interrompu. Chacun aura le droit de se taire.

On va apprendre « l'empathie affective », se laisser affecter par ses paroles et ses attitudes non verbales sans se préoccuper de lui donner tort ou raison.

L'enseignant montrera l'exemple puis écoutera **sans poser des questions ni formuler de jugement.**

Découvrir puis réaffirmer des règles

Elles sont simples et peuvent être découvertes par les participants lorsqu'on leur pose la question :

« De quoi avez-vous besoin pour oser parler de vous devant les autres ? »

10. L'appellation « ProDAS » est une contraction de « Programme de développement affectif et social » conçu par Harold Bessel, Uvaldo Palomares et Géraldine Ball [1970 à 1987]

Nous écoutons sans interrompre.

Nous parlons à notre tour. S'il nous arrive d'avoir envie d'interrompre, par exemple pour dire « moi aussi » ou pour questionner, nous nous retenons. Nous savons qu'il y aura un moment où nous pourrions observer nos ressemblances et nos différences.

Nous ne jugeons pas.

Nous accueillons la parole de l'autre sans nous moquer, sans juger, sans discuter. Chacun a confiance qu'il pourra s'exprimer sans risquer le jugement.

Nous parlons de nous-mêmes, en « je ».

Évitons d'employer le pronom « on », nous sommes uniques et nous sommes les seuls à savoir ce que nous sentons, ressentons, pensons. Nous sommes les seuls à pouvoir parler en notre nom.

Personne n'est obligé de parler.

Il y a des élèves qui s'expriment plus difficilement ou qui n'ont, pour des raisons qui leur sont personnelles, pas le désir de s'exprimer.

Il n'est absolument pas question de porter sur eux un jugement de valeur.

Une autre règle est souvent ajoutée : Ce qui se dit ici, reste ici.

À l'exception, bien sûr, de ce que nous avons exprimé nous-mêmes, nous ne répétons pas ce que les autres ont raconté. Lorsqu'un enfant ou adolescent évoque une expérience très personnelle, on peut, en fin de séance, lui demander ainsi qu'aux autres s'il serait acceptable de répéter ce qui a été dit en dehors de la classe. La règle se renforce.

Les étapes du cercle

1. Annoncer le thème

Préalablement, **l'enseignant annonce le thème, l'explique, l'illustre**. Par exemple :

« *Un petit moment où je me sens bien : C'est le thème de notre cercle d'aujourd'hui.* »

On va se rappeler d'un petit moment précis où nous nous sommes sentis bien.

Peut-être un petit moment que vous vivez tous les jours, seul ou avec d'autres (en promenade, autour du feu, lors d'une fête), ou bien un moment exceptionnel vécu une seule fois...

L'enseignant laisse quelques secondes pour que chacun puisse évoquer pour lui-même ce petit moment.

On proposera au début des thèmes simples et positifs.

2. Se dire et s'écouter

Distribuer la parole est un exercice où chaque enseignant, chaque classe peut inventer son rituel, utile surtout avec les plus jeunes (faire passer un coussin, un bâton de parole à celui qui désire s'exprimer).

Sauf exception, **l'enseignant s'exprime et s'implique en premier lieu** : il ne s'agit évidemment pas de dévoiler des événements très intimes mais de dire avec authenticité des souvenirs d'enfance, des détails sensibles que les élèves pourront apprécier.

Il est important de préparer cette intervention avant le cercle, parce qu'elle donne le ton. Les élèves ont beaucoup de plaisir à nous entendre, à savoir qu'il nous arrive d'avoir peur, de nous tromper...

N'hésitons pas à évoquer nos sensations et nos émotions en finesse : il est évident que si l'enseignant dit simplement « moi, je me sens bien dans mon jardin », les élèves continueront, « moi à vélo, moi dans ma chambre, moi quand je mange du chocolat » et le cercle se déroulera superficiellement, sans résonance.

Par contre, si vous dites en nuanciant « Moi, je me sens bien quand il fait beau au printemps, quand je vais voir mon jardin au petit matin. ... pieds nus dans la rosée, j'écoute les pépiements d'oiseaux, j'observe ... ce qui, depuis la veille a poussé, s'est épanoui », les élèves parleront eux-aussi de leurs sensations agréables et y deviendront progressivement plus attentifs. Vous aurez peut-être des réponses plus sensibles comme « je me sens bien à vélo dans les descentes, je sens mes cheveux qui volent dans le vent » ou « Dans ma chambre, je me sens bien, parce que je ferme la porte et que personne ne vient me déranger ».

Avec les très jeunes, les premières fois, souvent les enfants répètent le même genre de choses que l'enseignant. Et entre eux il y aura mimétisme. Il suffira, en fin d'exercice (lors de l'étape suivante – l'intégration cognitive –) de dire avec bienveillance : « J'ai été étonné d'entendre que vous avez tous vécu le même genre d'expérience que moi, mais je suis certain qu'il y a de nombreux autres moments où vous vous sentez bien ; nous recommencerons ce cercle une prochaine fois et je vous engage à réfléchir pour vous souvenir d'autres circonstances... ».

3. Se rappeler et réfléchir :

C'est la phase dite aussi d'« *intégration cognitive* ».

C'est le moment de prendre du recul, de réfléchir à propos de l'expérience qu'on vient de vivre, et de passer ainsi **de l'individuel au collectif**. C'est une transition avec l'atelier philo : pas de discussion encore, mais réflexion, reformulation, classement, élargissement.

Pour animer cette étape importante, l'enseignant peut choisir parmi les démarches suivantes :

* Faire reformuler les interventions :

« *Qui peut, en quelques mots, rappeler à... ce qu'il a dit ?* ».

Cette consigne est surtout importante les premières fois et avec les plus jeunes. Les élèves apprennent à reformuler l'essentiel de ce qu'un autre a dit et se rendent compte combien il est important de se sentir écouté et compris.

C'est l'occasion de donner la parole un élève qui n'est pas intervenu dans le cercle, s'il se propose pour reformuler : il prend ainsi mieux sa place.

Surtout avec les plus jeunes, il est essentiel de citer tous ceux qui se sont impliqués. Si par hasard, les enfants ne se rappelaient pas ce que quelqu'un a dit, reformulez vous-même.

* Faire classer les interventions et attirer l'attention sur des ressemblances et des différences :

« *Quelles sont les interventions qui se ressemblent ? Par qui ont-elles été faites ?* »

« *Quelles sont celles qui diffèrent ? Par qui ont-elles été faites ?* »

Cette démarche de classement amène à penser plus rationnellement l'ensemble des situations.

* Faire élargir sa propre perception à celle des autres :

« *Vous êtes-vous en partie retrouvé dans une autre intervention ?* »

Brièvement, sans laisser repartir sur un nouveau récit de la part de celui qui se sent proche.

Le programme

On peut suivre les démarches expliquées plus haut pour appliquer simplement la « méthodologie » du ProDAS. Ceci en lien avec des thèmes, des activités de classe, des supports divers. C'est notre proposition ici. Par ailleurs, le ProDAS est aussi un « programme » qui peut être suivi plus intégralement.

Notons que même si on ne suit pas ce programme, il est bon de suivre une progression dans les thèmes, de conjuguer les 3 modes : positif, négatif, ambivalent, et de proposer les points de vue passif/actif.

Les thèmes proposés au programme suivent une progression¹¹ :

* On commence par des thèmes QUI SUIS-JE, *la conscience de soi*.

= Apprendre à mettre des mots sur ses sensations, ses émotions, ses sentiments et pensées, faire la différence entre réel et imaginaire...

* On continue par des thèmes DE QUOI SUIS-JE CAPABLE, *les réalisations*.

= Dire et mieux découvrir ses capacités et ses limites.

Les élèves comprennent que chacun a des compétences diverses, chacun a des difficultés et des limites différentes. Il n'y a pas de quoi s'enorgueillir ou avoir honte. On peut utilement mettre ensemble nos talents et nos insuffisances et coopérer pour apprendre et réaliser des projets.

* On suit par les thèmes MES RELATIONS, *les interactions sociales*.

= Évoquer la manière dont on établit des relations.

Ces thèmes permettront de contribuer notablement au développement éthique car le sens de ces situations de vie y est découvert en les traitant de manière active et passive :

(« Un jour j'ai menti » sera suivi de « Un jour quelqu'un m'a menti », par exemple.)

Parmi ces thèmes relationnels, certains sont plus difficiles et il vaut mieux les placer après avoir pris l'habitude des cercles, lorsque le climat de confiance et la liberté de parler sont bien installés.

La plupart des thèmes proposés peuvent se conjuguer sur trois modes.

* **Mode Positif :**

Pour ancrer des mémoires positives, être attentif et nommer ce qui paraît bon, beau et juste.

Je peux vous parler d'une activité qui me plaît.

Je vous montre ce tableau que j'aime.

* **Mode Négatif :**

Pour oser regarder en face et nommer ses peurs, ses difficultés et ses faiblesses pour les apprivoiser.

Quelque chose que je ne sais pas faire pour l'instant.

Une règle que je trouve injuste.

* **Mode Ambivalent :**

Pour prévenir le manichéisme, apprendre la nuance.

Je me suis senti bien et mal à la fois.

Une activité qui me plaît mais que j'ai du mal à apprendre.

Il est aussi important d'aborder le même sujet de points de vue opposés (passif/actif)

On s'est moqué de moi / Je me suis moqué

Deux applications particulières de la méthodologie

Après avoir écouté ou lu un récit (conte, album, film...)

« Un petit moment de ce récit dont je me souviens bien, que je retiens, c'est... parce que ... »

Ce moment où chacun peut choisir et épingler un moment ou un extrait marque bien la transition avant un travail plus sélectif que l'enseignant a prévu.

Pour introduire une leçon, par exemple en atelier-philosophie, nous choisissons souvent un récit ou un album parce que nous y voyons une idée, voire une morale particulière. C'est un peu couper court à d'autres interprétations. En passant par le cercle, des élèves peuvent indiquer à l'enseignant qu'ils ont, eux, été réceptifs à un

11. Nous notons ici en italique, les termes utilisés originellement dans la présentation du ProDAS par ses concepteurs Bessel, Palomares et Ball

autre aspect de l'histoire, ou qu'ils ont interprété le même aspect autrement. Ce qui devrait nous permettre d'ajuster le contenu de l'activité.

Mener ce moment en cercle c'est profiter du fait qu'on y assure la liberté de s'exprimer sans que personne n'interroge ni juge. L'implication des élèves sera significativement plus grande ensuite.

L'enseignant devra être particulièrement attentif à ne pas intervenir dans les témoignages des élèves et, contrairement à l'habitude dans le cercle de parole, n'intervenir qu'en dernier pour ne pas influencer les interprétations.

Pour montrer et commenter une réalisation personnelle

Lorsque les élèves ont écrit un texte, choisi un tableau... réalisé une production personnelle, l'enseignant propose de la présenter en cercle. Le thème sera :

« *Je peux vous lire ce que j'ai écrit* »

« *Voici l'œuvre que j'ai choisie, c'est...* »

« *Je peux vous montrer mon dessin* »

Comme pour la situation précédente, l'enseignant intervient en dernier lieu (remarquons qu'il est intéressant que, pour l'occasion, il aie écrit, dessiné... lui aussi).

Mais les règles de ces cercles restent rigoureusement les mêmes (pas de discussion, pas de jugement, même de la part de l'enseignant) ce qui permet aux participants d'oser montrer leurs réalisations sachant que leurs faiblesses comme leurs forces seront accueillies avec bienveillance.

De plus, même en l'absence d'évaluation, lors de cette présentation aux autres, chacun ressent spontanément la nécessité d'améliorer sa production. Ce ne sera que dans un deuxième temps, le cercle terminé et chacun à sa place habituelle, que l'enseignant dialoguera en particulier et fera éventuellement un retour utile à la suite du travail.

En résumé, des raisons d'introduire des cercles de parole en classe

- * Pour apprendre à mieux parler et à écouter.
- * Pour s'ouvrir la coopération, contribuer à la résolution des inévitables conflits, prévenir les violences et les incivilités
- * Pour améliorer le climat de la classe :

Par l'écoute mutuelle, la confiance dans les autres et en soi peut se développer.

Chacun peut se sentir pris en considération chacun comme une personne, avoir une place, dans un cadre sécurisant.

- * Permettre l'expression de l'affectivité :

Les élèves vont apprendre à mettre des mots sur des émotions ce qui, paradoxalement, va les aider à mettre à distance et ouvrir la porte à la réflexion.

- * Pour développer l'empathie affective utile au philosophe :

En discussion philosophique, on va devoir argumenter, accepter d'entendre critiquer son point de vue, apprendre à contredire sans pour autant juger la personne avec laquelle on n'est pas d'accord...

Tous ces efforts et ces apprentissages seront mieux consentis s'il y a ce climat de confiance interpersonnelle qui peut découler de la pratique des cercles.

Lorsque nous passons d'un cercle de parole à un atelier philo, nous constatons souvent que les participants, plus particulièrement les enfants, se montrent plus à même :

- de ne pas se précipiter, d'écouter les autres en acceptant de ne pas être entendus tout de suite (ex : Je passe mon tour, Untel a déjà dit ce que je voulais dire). Cette « obligation de sursis » (Korczak) semble même leur convenir ;
- d'entendre critiquer son point de vue sans le prendre pour soi ;
- de mentionner positivement les autres lorsqu'ils exposent leur propre point de vue, disant très couramment : Comme Untel a bien dit... ou autre formule marquant la reconnaissance et la coopération ;
- de collaborer à la discussion dans un lien coopératif, notamment chez les plus jeunes où les propos sont souvent plus juxtaposés que liés.

Nous avons la conviction que l'empathie affective favorise l'empathie cognitive.

Points de vigilance en prodas

Pas de discussion

Il se peut que les participants aient du mal à s'empêcher de réagir à certaines interventions. Qu'ils aient envie d'en discuter : « Pourquoi...? » « C'est vrai –pas vrai– ce que tu dis...! »

Ou de rassurer, féliciter, par exemple.

L'écoute silencieuse est inhabituelle et c'est pourquoi l'animateur doit se montrer ferme, absolument respectueux de la règle : en cercle, on parle pour soi, on ne discute pas de ce que disent les autres. L'expérience montrera que la confiance est à ce prix.

On peut rassurer les élèves en leur promettant qu'il y aura plus tard des moments différents, consacrés à la discussion sur ces questions vues alors d'un point de vue général.

Ils le comprennent d'autant mieux si l'espace est organisé différemment pour chacune des activités (sièges en cercle pour le cercle de parole, bancs en rectangle pour la discussion philosophique, par exemple).

Les cercles de parole seront harmonieusement complétés par des ateliers philosophiques.

Pas de « psychothérapie »

Il n'est pas question de s'approprier un rôle psychothérapeutique. Le rôle de l'animateur-trice ProDAS consiste en une écoute empathique, non en une aide psychologique. Mais ceci n'empêche pas que nous pouvons, si nous le jugeons nécessaire, orienter un élève vers une aide professionnelle.

Suggestions de thèmes de cercles de parole (ProDAS) au fil des chapitres¹²

Activités préliminaires :

* Un petit moment (ou un endroit, un lieu, un coin...) où je me sens bien

* Une odeur que j'aime / que je déteste OU

* Un son que j'aime entendre / que je n'aime pas

Éventuellement en dyades avec consignes simple : l'écoute active, le message JE

Pour découvrir les règles du cercle :

« Quelles règles faudrait-il pour se parler en confiance en cercle ? »

12. Pour en savoir plus (dont bibliographie, autres thèmes) voir dossier pédagogique sur le site d'Entre-Vues : <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2022/10/Dossier-pedagogique-ProDAS-Sonia-Huwart.pdf>

Chapitre 3 : L'identité, Moi, c'est qui ?

Nombreux thèmes du groupe « identité » pour parler de soi en confiance :

Un petit moment (ou un endroit, un lieu, un coin...) où je me sens bien
Une odeur que j'aime / que je déteste
Un son que j'aime entendre / que je n'aime pas
Une chose dont j'aime / je n'aime pas le toucher
Une fois où je me suis mis.e en colère
Une fois où j'ai eu peur
Je peux vous parler de mon prénom
Ce qui me plaît le plus / le moins du fait d'être adolescent (d'avoir mon âge) c'est...

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

Dans 5 ans je voudrais être...
Lorsque je suis seul...
J'ai fait une découverte récemment à mon propre sujet
J'aimerais ressembler à...

Chapitre 5 : La tolérance. Pari de notre tour de Babel ?

Pour aborder la compétence « Communiquer » au plan socio-affectif :

Un de mes sujets de conversation favoris
Un compliment que j'ai reçu
J'ai dit quelque chose qui a fait plaisir à quelqu'un
Un sentiment que j'ai du mal à communiquer

Chapitre 6 : Cultures. La diversité des cultures.

Quelque chose que j'aime et qui me vient de ma culture
J'aime cette forme d'art (musique ou autre) dans ma culture
Quelque chose que j'apprécie dans une culture différente de la mienne
Quelque chose que j'aimerais connaître dans une culture différente de la mienne
Je m'entend bien avec quelqu'un de différent de moi
Je perçois quelque chose différemment de la génération de mes parents

Chapitre 7 : Cultures. Le respect des cultures.

J'ai découvert une culture différente de la mienne
Quelque chose que j'apprécie dans une culture différente de la mienne
J'ai un ami d'une autre culture

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

J'ai respecté les habitudes culturelles de quelqu'un
J'ai eu un préjugé sur quelqu'un d'après son apparence
On m'a accepté avec / rejeté à cause de ma différence
J'ai été l'objet d'un préjugé
Une fois je me suis trouvé dans un milieu culturel que je ne connaissais pas
Je n'ai pas compris les caractéristiques culturelles de quelqu'un

Chapitre 8 : Un projet, c'est quoi ?

J'ai réalisé une chose dont je suis fier...

Un projet personnel que je voudrais réaliser un jour...

Une cause, un projet, pour laquelle j'aimerais peut-être m'engager...

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

Je peux vous montrer quelque chose que j'ai inventé, imaginé (texte, dessin, technique)

J'aimerais créer un jour...

J'aimerais réussir à...

Une activité où je ressens un accomplissement personnel

Jusqu'à présent je ne réussis pas à...

J'ai aimé participer à une activité en compétition / en coopération

Chapitre 9 : Le respect c'est quoi ?

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

On m'a accepté avec / rejeté à cause de ma différence

J'ai accepté quelqu'un avec sa différence

Je n'ai pas accepté quelqu'un à cause de sa différence

Chapitre 10 : Qu'est-ce qu'une valeur ?

Une valeur qui me vient de mon éducation

J'ai découvert que quelqu'un avait une valeur différente des miennes

J'ai appris à m'entendre avec quelqu'un qui ne partage pas mes opinions

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués ou des groupes plus mûrs :

J'ai été dans le doute, je ne savais pas quelles influences respecter

Une valeur que j'ai découverte par moi-même et à laquelle je tiens

Chapitre 11 : La solidarité qu'est-ce que c'est ? Entre entraide, devoir moral et appartenance

J'ai fait quelque chose pour aider quelqu'un

J'aurais voulu aider et je ne l'ai pas fait... (je n'ai pas pu, pas osé, on n'a pas voulu...)...

J'ai reçu de l'aide et ça m'a fait du bien

J'aurais voulu de l'aide mais je n'ai pas osé demander

Chapitre 12 : La liberté. Entre sentiment, valeur et droit

Je peux vous parler d'une liberté que j'ai maintenant et que je n'avais pas avant...

J'aspire à avoir la liberté de...

Parce que je... (je suis trop jeune, -trop grand, je suis une fille...) je n'ai pas le droit de...

Un droit que je n'ai pas et je trouve cela juste / injuste...

Je suis indépendant pour... (lorsque...)

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

J'ai été content / Je ne voulais pas qu'on me dirige

Chapitre 13 : L'égalité. Égalité ou équité ?

Pauvre riche

*Une fois où j'ai gagné de l'argent et ce que j'en ai fait
Ma manière de dépenser de l'argent...*

Fille garçon

*Je suis contente d'être une fille – un garçon – parce que...
Si j'étais un garçon – une fille, je pourrais...
Parce que je suis une fille – un garçon – on attendait de moi que je...*

Chapitre 14 : Être citoyen... c'est quoi ?

*J'ai endossé une cause
Une cause pour laquelle je m'engagerais...
Un règlement que je trouve juste / injuste
Une situation de notre société que je n'accepte pas / sur laquelle je voudrais agir...
Dans notre société, j'apprécie et je n'apprécie pas à la fois que...*

Chapitre 15 : La démocratie

Ces thèmes sont à réserver à des animateurs plus habitués :

*J'ai eu confiance en un bon chef
Je n'ai pas apprécié la manière de diriger
J'ai été témoin d'une injustice et j'ai réagi / je n'ai pas réagi*

La Discussion à visée¹³ démocratique et philosophique

Michel Tozzi, à partir des années 2000, réfléchit avec Sylvain Connac et Alain Delsol à un nouveau dispositif d'animation de discussions philosophiques.

Leurs réflexions sur la didactique débouchent sur la création de la DVDP : la discussion à visée démocratique et philosophique.

La DVDP a une double dimension : philosophique et démocratique.

Outre les exigences intellectuelles du philosophe, considérées par M. Tozzi comme les trois opérations philosophiques fondamentales : Conceptualiser, problématiser et argumenter, la dimension démocratique est liée au projet de **penser en groupe**, avec la nécessité d'un **cadre pour réguler la parole et travailler l'écoute et le respect de la différence**.

C'est pour souligner l'importance de la dimension démocratique du dispositif, que Tozzi a modifié son nom initial, DVP (« Discussion à Visée Philosophique »), en DVDP (« et Philosophique »).

Le dispositif de la DVDP :

Héritière de la pédagogie coopérative (Freinet), de la pédagogie institutionnelle (Oury et Vasquez) et de l'éducation nouvelle (Clarapede), la DVDP leur emprunte des règles de mise en sécurité et de prise de parole, ainsi qu'un certain nombre de « fonctions » ou « métiers » attribués aux participants.

Une table est disposée près du tableau – repère central d'une classe et symbole de pouvoir – pour l'équipe d'animation qui est composée de 4 personnes : **l'animateur** en est le membre central, avec d'un côté, **le reformulateur** qu'il gère, et de l'autre, **le président**, qu'il étaye en cas de besoin. À la suite du président se trouve **le synthétiseur** dont le président gère les moments de rapport.

Les participants ou discutants sont disposés autour en U (avec des tables) ou en cercle (assis sur des chaises) – avec la nécessité que tout le monde se voie.

Les observateurs sont à l'extérieur du cercle pour jouir de conditions d'observation optimale.

La durée totale d'une DVDP peut-être de 20' vers 4-6 ans, de 30 ou 45' entre 7 et 9 ans, et 60' ou 75' pour les 10-12 ans. Une périodicité régulière est souhaitable pour laisser se mettre en place le processus d'amélioration.

1. Le Participant

Participer est un rôle comme les autres, qui a son cahier des charges. Tout participant se doit d'essayer d'intervenir. Il doit faire attention à n'être ni trop dominant ni trop discret, et ne pas couper la parole ou parler sans l'avoir reçue et il doit chercher aussi à ne être le seul dans cette démarche. Chacun est co-responsable du fonctionnement de la discussion.

Le participant se doit aussi de dire ce qu'il pense et de penser ce qu'il dit. Il cherche à faire avancer la discussion par des idées nouvelles. Et il veille également à faire des liens avec ce que les autres ont dit précédemment – ce qui signifie qu'il est attentif à ce que les autres amènent dans la discussion.

Puisque participant est un rôle, aucun des autres rôles ne permet de participer à la discussion.

13. D'après Michel Tozzi, https://www.philocite.eu/blog/wp-content/uploads/2017/11/PhiloCite_Presentation_DVDP_Tozzi.pdf

Cet apport de la pédagogie coopérative et institutionnelle est intéressant :

- du point de vue des valeurs démocratiques : autonomie, co-responsabilité, coopération ;
- du point de vue fonctionnel : donnant à chacun une responsabilité, on le valorise en même temps qu'on le conduit à travailler en conscience les compétences que tous nos programmes d'éducation définissent comme transversales et fondamentales : l'écoute, la parole claire et concise, le respect de l'autre et de la différence, la capacité d'articuler son propos à celui des autres, l'esprit critique, l'habileté à fonder son jugement sur des raisons dont le bien-fondé a été évalué, etc.

2. Le président de séance :

Gardien du temps, il ouvre la séance et prévient cinq minutes avant de la clôturer.

Surtout, il assure le cadre réglementaire de la discussion, en énonçant en début d'animation des règles simples, dont il assure ensuite le respect :

- * Règles portant sur le climat : Il est strictement interdit de se moquer des autres ; et de critiquer leur discours dans la volonté de nuire.
- * Règles portant sur la distribution de la parole : Chaque participant demande la parole en signalant discrètement sa volonté de parler au président. Celui-ci donne la parole dans l'ordre des demandes (éventuellement en le notant). Il peut cependant changer cet ordre pour donner la priorité à celui qui ne s'est pas encore exprimé (qui peut toujours refuser) ou à celui qui a parlé le moins de fois ou le moins longtemps. Il peut aussi suggérer un tour de table de tous les participants ou seulement des « muets ». L'animateur ne demande pas la parole parce qu'il reste garant de la dimension philosophique.

> C'est un rôle qui exige une grande vigilance (il va de soi que le président de séance ne participe pas à la discussion et ne donne jamais son avis sur le contenu de la discussion), mais aussi une certaine autorité pour gérer le climat du groupe. Honorifique et valorisant, il permet aussi un apprentissage de l'exercice non arbitraire du pouvoir.

3. Le Reformulateur :

Focalisé sur les idées exprimées et non sur la personne ou son intention, sa fonction nécessite d'écouter, de comprendre et de redire (trois compétences distinctes) sans juger et sans rien ajouter (l'exigence de ce rôle implique aussi de ne pas participer à la discussion).

Poussant à se placer du point de vue de la pensée d'un autre, la reformulation convoque une habileté intellectuelle, car il faut redire clairement et synthétiquement ce qui vient d'être dit, en préservant l'essentiel.

> Pour la visée démocratique, l'habileté éthique est importante, car ce rôle exige une attention à l'autre qui permet de se brancher vraiment sur ce qu'il veut dire et la modestie de proposer sa reformulation comme une tentative peut-être inexacte ou incomplète : « est-ce que je te reformule bien si je dis que... ? ».

4. Le Synthétiseur :

Le synthétiseur est la mémoire du groupe. Il est tel un reformulateur dont le travail porterait sur un temps plus long, avec passage par l'écrit (un tel rôle ne convient donc aux enfants qu'à partir de 8 ans, sauf à passer par le dessin). Le compte rendu des idées peut se faire soit en les reprenant dans l'ordre de leur apparition, soit et c'est mieux en les organisant de façon schématique.

L'écoute de la synthèse, qui se fait à la sollicitation du président en fin d'animation (ou éventuellement de l'animateur en cours de discussion, pour faire le point), permet donc à chacun de ré-entendre sous une forme plus synthétique ce qui a été dit (ce qui est valorisant pour le groupe).

5. Les Observateurs :

A l'aide d'un cahier des charges précis, et en se tenant autant que possible à des données factuelles, les observateurs ont pour fonction de relever des informations utiles pour prendre conscience de ce qui se passe et, proposant ainsi au groupe un diagnostic des forces et des faiblesses, d'ouvrir un processus d'amélioration.

- * Observateur de fonctions : Par exemple : le président de séance a-t-il donné la parole à chacun ? Son regard a-t-il balayé sans cesse tous les participants ?
- * Observateur de la dynamique de groupe : qui parle (ou pas, ou moins) ? Quel est le climat du groupe ? Quel niveau d'écoute ? D'entraide ? De tolérance au désaccord ?
- * Observateur des processus de pensée : (voir source pour plus de détails).

> Chaque discussion est ainsi suivie d'une phase d'analyse, guidée par l'animateur, et moins longue que la discussion elle-même.

6. L'animateur¹⁴ :

- * Il pose le cadre :

Après avoir réparti les différents rôles entre les participants volontaires, l'animateur invite chacun d'entre eux à lire la **fiche qui clarifie ses missions**, à poser éventuellement des questions et à en reformuler l'essentiel, devant le groupe, dans un « rituel d'entrée en fonction ». Il les sollicitera ensuite en cours de discussion et les aidera à exercer chacun au mieux leurs missions. Au signal du président, l'animateur clôturera la discussion sans conclure sur le fond, car on pourrait toujours encore approfondir. Il donnera ensuite la parole aux différents rôles internes pour une auto-évaluation, puis à la synthèse et aux rôles externes pour un retour d'observation. Il partage la gestion du cadre réglementaire et du temps avec le président, mais c'est lui qui fixe le temps disponible pour la discussion et le retour des rôles.

Comme pour toute discussion philosophique :

- * Il propose le support, il amène le choix d'une question à partir de laquelle il peut proposer quelques pistes de réflexion (que les participants emprunteront ou pas).
- * Il accueille et encourage les interventions, veille au climat de confiance et de sécurité, à donner sa place à chaque participant, notamment en vérifiant que le président remplit effectivement sa mission de distribution de parole et de gestion du ton de la parole.
- * Il insiste sur le fait qu'en philosophie, il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse, du moment qu'on argumente. Il ne dit pas son point de vue personnel et évite de privilégier une intervention sur une autre. Ses interventions ont pour objectif d'aider le groupe à mieux penser, pas de penser à sa place.
- * L'animateur demande régulièrement des reformulations. Il en pratique aussi pour relever des liens ou souligner une piste qui se dégage de la dernière intervention. Il évite ainsi d'empiéter sur la fonction du reformulateur.
- * Il « désaffecte » parfois les prises de paroles et leur donne un statut d'idées. La reformulation neutre d'idées contradictoires est une manière de gérer les conflits interpersonnels, avant de relancer par une question adressée au groupe.

14. Voir op.cit. Michel Tozzi, « Le cahier des charges de l'animateur d'une DVDP » dans la revue Diotime.

L'animateur veille à la dimension coopérative en pointant les liens :

- * Il met en lien les diverses interventions des participants entre elles et avec le sujet.
- * Il ne préjuge pas du hors sujet d'une intervention, mais demande le lien du propos avec le sujet traité.

De plus :

Il valorise chaque idée nouvelle émise, peut aussi proposer une piste jusque-là inexplorée. Il arrête la discussion pour faire des pauses structurantes – ou simplement proposer un silence pour réfléchir.

Il peut demander aussi une synthèse par écrit, où chacun répond individuellement : Écrire sa réponse à la question en début d'atelier, et revenir à cet exercice écrit à la fin, permet d'évaluer l'apport de la discussion à sa pensée. On ne construit pas sa propre pensée de la même façon dans la discussion et dans le silence de la feuille. D'où l'intérêt d'articuler l'oral et l'écrit.

L'une lente, l'autre pas¹⁵

Deux souris travaillaient au champ. Elles étaient sœurs et se ressemblaient trait pour trait : la même coiffure, le même gilet.

Leurs parents les avaient priées de récolter le blé et l'orge pour l'hiver.

« On a beau vivre en appartement, on ne sait jamais » avait dit la mère. « Il suffirait que les locataires décident d'aller aux sports d'hiver et nous voilà Gros-Jean comme devant ! Plus de miettes sous la table ni de corn flakes sur les canapés. C'est trop risqué ! »

« Mais vous aurez un salaire » avait ajouté le père. « Chacune pourra aller s'acheter des raisins avec un dixième de sa récolte. Notre voisin le babouin en vend de délicieux. »

Deux souris travaillaient au champ.

Un grand champ de blé qui ondulait sous le vent. Un grand champ de blé tout doré.

La première travaillait vite, avait le geste précis et son panier à belle allure se remplissait.

La seconde travaillait lentement. C'était dans son tempérament. Elle n'était pas agile. Elle avait beau essayer, s'appliquer, se concentrer sur son ouvrage, y mettre toute sa bonne volonté, rien n'y faisait. La rapidité la rendait maladroite, les graines tombaient par terre, il lui fallait les ramasser.

- Dépêche-toi, lui disait sa sœur, moi, j'aurai bientôt fini.

- Je fais ce que je peux, je travaille autant que toi. Tu le diras, hein ?

- Quoi ?

- Que je travaille autant que toi.

- Oui. Si tu veux. À qui veux-tu que je dises ça ?

- Au babouin, j'adore les raisins.

- Il s'en fout le babouin. Le prix des raisons c'est le prix des raisins. Bon, moi j'ai fini. Tu viens ?

- Ben moi j'ai pas fini justement.

- C'que tu peux être lente, c'est affligeant, lui avait rétorqué sa sœur en s'en allant.

Et la seconde était restée pour remplir son panier. Trois heures plus tard, au bord de l'épuisement, elle était rentrée chez ses parents.

- Ah, te voilà, avait dit son père. On commençait à s'inquiéter. Allez, montre-moi ton panier. Comment ? Il n'est même pas rempli, avec le temps que tu as mis !

- Je sais papa, c'est pas de ma faute.

- Oui, oui, c'est ce qu'on dit.

Notre petite souris en a les larmes aux yeux et pendant que son père compte les graines, sa sœur revient de chez le babouin avec quatre magnifiques grains de raisin qu'elle transporte dans une brouette.

- Bon, eh bien maintenant je vais les déguster en regardant mon DVD préféré.

- Qu'est-ce que tu vas regarder aujourd'hui ?

- Ratatouille.

- Oh, tu ne veux pas m'attendre ?

- D'accord, mais dépêche-toi.

- Tiens, dit le père, j'ai fini de compter. Voilà pour toi.

Il met son dû dans un ballon dégonflé qui traînait par terre et la souris, sans se le faire dire deux fois, court chez le voisin.

- Babouin, babouin, c'est moi ! Combien de grains de raisin tu me donnes pour ça ?

- Voyons un peu, dit le vieux singe en étalant le blé sur son comptoir. À vue de nez renfrogné de babouin, je t'en donne trois grains.

15. Layla Nabulsi, Philéas & Autobule n° 41

- *Trois grains ! Mais ma sœur en a eu quatre.*
 - *Et alors ? Elle avait sa bourse bien remplie bien un quart de plus que toi.*
 - *Mais j'ai travaillé deux fois plus longtemps qu'elle.*
 - *Ça, ce n'est pas mon affaire. Chaque chose a un prix, ce n'est pas négociable.*
 - *Allez, babouin...*
 - *Non, moi je suis un marchand, pas un musophile.*
 - *Un quoi ?*
 - *Un ami des souris. Tout babouin que je suis, j'ai fait latin-grec et j'ai des lettres.*
 - *C'est dégoûtant, c'est dégoûtant, a murmuré la petite en emportant son achat.*
 - *Qu'est-ce qui est dégoûtant ? demande sa maman en lui ouvrant la porte du trou dans le mur de l'appartement.*
 - *Rien, dit la petite en rongant son frein.*
 - *Tu as moins de raisins que ta sœur et tu râles. C'est ça ?*
 - *J'ai travaillé plus longtemps qu'elle.*
 - *Je sais, a dit la mère, alors ta sœur a une surprise pour toi.*
 - *Quoi ?*
 - *La moitié du dernier grain.*
 - *Oh, c'est super gentil.*
 - *C'est pas gentil, grommelle sa sœur, c'est simplement que je voudrais regarder mon DVD et qu'on arrête de discuter. On peut y aller ?*
- Deux souris travaillaient au champ. L'une vite et l'autre lentement.*

L'égalité filles-garçons : pistes pédagogiques

Démarches, notamment d'après le « Référentiel du cours d'EPC- Cycles 2, 3 et 4 »

Raisonnement à partir d'opinions proposées

« Donnez votre avis sur les opinions proposées : D'accord? Pas d'accord? Un peu d'accord? Expliquez, justifiez »

- *Les femmes sont plus douées que les hommes pour faire le ménage.*
- *Une maman sait mieux s'occuper d'un bébé qu'un papa.*
- *Les filles sont plus soigneuses que les garçons.*
- *Lire le journal, c'est une activité pour les hommes*
- *Jouer au football, ce n'est pas pour les femmes.*
- *Le cours de danse, ce n'est pas pour les garçons.*
- *Les hommes ne sont pas capables de faire le repassage.*
- *Les filles ne comprennent pas grand-chose à la mécanique.*
- *Conduire des bulldozers, ce n'est pas pour les femmes.*
- *Les hommes sont de meilleurs « chefs » que les femmes.*
- *Les filles pleurent plus souvent que les hommes.*
- *Les hommes conduisent mieux la voiture que les femmes.*
- *Les hommes travaillent plus.*
- *Les filles sont plus calmes que les garçons.*

- * Que constatez-vous au regard de vos réponses ?
- * Est-ce parfois un « préjugé » ? Expliquez.

PROLONGEMENT SUR LES PRÉJUGÉS :

« Quels préjugés avez-vous déjà entendu ? »

- *Les filles /les femmes sont...*
- *Les garçons /les hommes sont...*
- *Les jeunes /les vieux sont...*
- *Les gens de la ville /de la campagne sont...*
- *Les étrangers sont...*
- *Les gens du voyage sont...*
- *Les Italiens /les Français /les Belges... sont...*
- *Les ...*

- * Que constatez-vous au regard de vos réponses ?
- * Qui a des objections par rapport à certaines réponses ? Pourquoi ?
- * D'où viennent vos réponses ? Pourquoi pensez-vous cela? Est-ce bien vous qui pensez cela?
- * Et chacun d'entre vous pense-t-il vraiment cela? Que pensez-vous vraiment ?

+ activité sur « les » « tous les » / « certains » « quelques » avec des exercices de logique

Raisonnement à partir d'un événement

C'est la journée où est organisée une rencontre sportive entre les écoles.

• *Éléonore s'est inscrite au football et a gagné la coupe de la meilleure joueuse de football. Nicolas est en colère de s'être fait prendre cette coupe par une fille.*

• *Thomas s'est inscrit à l'épreuve de danse et a réalisé une très belle chorégraphie. Il a gagné la médaille. Amandine n'est pas contente du tout. Elle est même fâchée que ce soit un garçon qui ait gagné cette épreuve de danse.*

• ...

- * Qui peut redire avec ses mots ce qu'il se passe dans chaque situation ?
- * Expliquez ce qui semble déplaire à Nicolas, à Amandine.
- * Éléonore et Thomas avaient-ils le droit de se présenter à une compétition dans une discipline habituellement pratiquée par l'autre sexe ? Avaient-ils le droit de vouloir gagner ?
- * Nicolas et Amandine avaient-ils le droit de se sentir déçus d'avoir perdu ?
- * Pourquoi être en colère parce que c'est une fille /un garçon qui a gagné ?
- * Suggérez une autre attitude pour Nicolas et Amandine et justifiez-la.

Antoine a 4 ans. Il a une sœur qui s'appelle Léa et qui a 5 ans. Antoine a des jeux préférés : construire d'immenses tours avec des blocs, transporter du sable et des cailloux avec son gros camion rouge, mais il adore aussi jouer en cachette avec la poupée de sa sœur Léa. À chaque fois que Léa voit son frère prendre sa poupée, elle reprend son jouet et crie à son petit frère : « T'es une vraie fille ! ».

- * Quel est votre avis sur la situation ?
- * Antoine a-t-il le droit d'aimer jouer à la poupée ?
- * Êtes-vous d'accord ou pas avec ce que dit X ?
- * Citez les raisons pour lesquelles Antoine se cache pour jouer à la poupée. Peut-il craindre qu'on se moque de lui ?
- * Mettez-vous dans la peau d'Antoine et essayez de dire ce qu'il a pu ressentir lorsque sa sœur l'a traité de « vraie fille ». Est-ce que dire à un garçon « T'es une vraie fille » peut être blessant, choquant ? Pourquoi ?
- * Pensez-vous qu'Antoine pourrait demander une poupée pour son anniversaire ?

Choisir à partir d'images illustrant différentes activités

« Choisissez les activités que vous aimeriez faire et précisez celles que vous ne souhaitez pas faire ou assumer. »

- * Dans chaque groupe, comparez vos choix respectifs.
- * Qui a fait le même choix ? Un choix différent ? Les raisons sont-elles les mêmes ? En quoi sont-elles identiques ou différentes ?
- * Expliquez les raisons de vos choix et de vos « rejets ». - ...
- * Pensez-vous qu'il y ait des activités, des tâches pour les filles et des activités, des tâches pour les garçons ?

Se questionner et discuter à propos de l'égalité garçons-filles dans le sport

- Est-ce que des filles peuvent pratiquer le football ou la boxe ? Est-ce que des garçons peuvent pratiquer la danse, la zumba ? Et vous, les garçons /les filles auriez-vous envie de le faire ?
- Avez-vous déjà vu des filles qui pratiquaient la boxe, le football..., des garçons qui pratiquaient la danse...
- À l'école quelles sont les activités sportives que vous aimez faire ? Que vous souhaitez faire ? Dans la cour de récréation, à quel jeu aimez-vous jouer ? Avec qui et où aimez-vous jouer à ces jeux ? - Peut-on dire qu'il y a des jeux de filles et des jeux de garçons ?

Jouer des situations

- « Moi, dit Valentin, j'aimerais bien jouer avec des poupées, mais je ne joue pas avec parce que mon tonton me dit toujours de ne pas jouer avec des jouets pour les filles. »
 - Émilie souhaiterait se déguiser en indien pour le carnaval, mais sa maman ne veut pas, car elle dit que c'est un déguisement pour les garçons.
 - Lucas adore les colliers et les bracelets.
 - Amélie fait partie de l'équipe féminine de football.
 - Dans certains catalogues de jouets, les jouets pour les filles sont séparés des jouets pour les garçons.
 - ...
- * De quoi parlent ces situations ? Que pensez-vous de chaque situation ?
 - * Avez-vous déjà vécu ou observé une situation comme une de celles-ci ? Pouvez-vous donner des exemples ?
 - * À votre avis, les garçons peuvent-ils jouer à des jeux de filles et inversement ? Défendez votre avis.

Des supports et dossiers pédagogiques :

- Philéas & Autobule *Filles, garçon : ça change quoi ?* N°40 - mai 2014, <https://www.phileasetautobule.be/dossier/40-filles-garcon-ca-change-quoi/>
- *C'est quoi l'égalité entre les filles et les garçons ? - 1 jour, 1 question*, Vidéo 1'42, Jacques Azam, Milan : <https://www.youtube.com/watch?v=nKwVOTntlVc>
- *Les relations entre filles et garçons*, Fiche PhiloJeunes, Michel Tozzi, Edwige Chirouter, Johanna Hawken, 2019 : <https://philojeunes.org/wp-content/uploads/2019/05/Fiche-I-Primaire-Relation-Filles-te-gar%C3%A7ons.pdf>
- *Apprendre aux élèves à repérer et déconstruire les stéréotypes sexistes*, Livret pédagogique du CLEMI, Bayard, 2021 : <https://www.bayardeducation.com/nouveautes/apprendre-aux-eleves-a-reperer-et-deconstruire-les-stereotypes-sexistes/>

