

Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Introduction : Comment être juste ?

Les enfants ont la justice à fleur de peau : confrontés à différents cadres normatifs et types d'autorité et à de nombreuses variations dans le traitement des inégalités et la réparation des torts, ils appréhendent, sans le nommer, un certain relativisme du juste, une certaine instabilité pas toujours sécurisante. Le sentiment d'injustice qu'ils ressentent alors parfois avec une telle violence n'est pas tant la marque de leur immaturité qu'un indicateur important de la difficulté de cette question du juste et de l'injuste. Car la justice est une notion non seulement polysémique, mais aussi extrêmement complexe. Elle a, principalement, trois significations. On distingue, premièrement, la justice comme valeur ou comme idéal, c'est-à-dire le « sens de la justice » : agir avec respect et équité (sens philosophique) ; deuxièmement, la justice comme principe moral, c'est-à-dire ce que l'on considère comme légitime (sens moral) ; et enfin, la justice comme droit, c'est-à-dire ce qui est décrété comme légal (sens juridique). La justice peut aussi désigner, de manière plus précise, l'ensemble des institutions judiciaires. L'adjectif « juste » recouvre encore des significations supplémentaires : il peut signifier « exact » ou « sans marge de manœuvre ».



La justice est, par ailleurs, une idée difficile à mettre en œuvre. L'idée de justice peut être comprise comme l'égalité entre les hommes, ou du moins comme l'équilibre entre eux. Mais d'un point de vue concret, il est souvent très problématique de déterminer ce que signifie l'« équilibre ».

Cette difficulté à circonscrire le « juste » tient à plusieurs raisons. D'abord, le juste renvoie à d'autres notions comme celle de bien, de liberté, d'égalité, d'équité, etc., et l'articulation entre ces notions n'est pas toujours facile. Par exemple, on a tendance à penser qu'agir pour plus de justice est agir de manière bonne, mais que penser quand, en voulant agir pour la justice, on est amené à faire souffrir quelqu'un ? Une autre raison de cette difficulté est que le « juste » est avant tout un concept culturel dont l'application varie selon les époques et les contextes. Ce qui nous paraît juste dans nos sociétés modernes occidentales n'a pas toujours été considéré comme tel et ne l'est pas partout. Un troisième élément qui explique qu'il est problématique de définir la justice est lié au fait que, comme nous venons de le voir, c'est une notion à la fois philosophique, morale, et juridico-politique. Or, ces différents niveaux, s'ils sont fonction les uns des autres, ne sont pas toujours évidents à accorder : le légal ne correspond pas toujours à notre idéal de justice ou à nos principes moraux, et nos principes moraux eux-mêmes peuvent entrer en conflit avec notre idéal de justice !

Tout cela nous montre que la justice est bien loin d'être une réalité toute faite. La justice est avant tout un appel à (plus de) justice. La justice est une exigence, c'est-à-dire qu'elle se conquiert par la médiation, et aussi par le conflit entre la justice comme idéal, comme principe moral, ou comme droit. L'exigence de justice implique d'être capable de mettre les principes moraux ou le droit en question, et parfois, notre idéal de justice lui-même ! Pour ne pas que la justice soit tenue pour une convention évidente, un état de fait.





Introduction : Comment être juste ?

En se penchant sur les notions de « juste » et d'« injuste », *Philéas & Autobule* souhaite mettre en lumière le conflit qui anime en permanence ces notions. Il est primordial d'amener les enfants à échanger sur la loi, sur les principes moraux et sur leurs idéaux, afin de comprendre leur sens et leur nécessité pour vivre ensemble. C'est pourquoi ce numéro invite à confronter entre eux les différentes significations et les différents points de vue possibles qui se cachent sous les mots « juste » et « injuste ».

- **L'activité « Comment être juste ? » (pp. 4-5)** permet d'entrevoir que certaines situations peuvent être à la fois justes et injustes et qu'il y a plusieurs manières d'être juste.
- **Le jeu « Le gendarme et la voleuse » (pp. 6-7)** aborde le risque de la punition : ce risque est-il une bonne raison pour respecter la loi et être juste ?
- **Le récit « L'une lente, l'autre pas » (pp. 8-11)** se penche sur le sentiment d'injustice parfois ressenti face à l'inégalité et amène à s'interroger sur les liens entre égalité, équité et justice.
- **L'activité « Fais pencher la balance » (pp. 12-13)** montre que dans beaucoup de situations, il est délicat de savoir comment agir pour être le plus juste possible et amène à se demander s'il est possible de satisfaire tout le monde en étant juste.
- **L'exploitation du mythe du « Jugement de Salomon » (pp. 16-17)** interroge le fait de savoir si la justice se réduit au partage et donne à réfléchir sur la capacité à juger de manière juste.
- **Le dossier « Animaux » (pp. 18-19)** pose la question de la différence entre les humains et les animaux du point de vue des comportements justes ou injustes.
- **Le dossier artistique sur Bruegel l'Ancien (pp. 20-21)** permet de poser la question de savoir si la justice s'identifie au bien.
- **Le dossier « Vous êtes surveillés » (pp. 22-23)** mène, à partir de l'affaire Snowden, à se demander si la fin justifie les moyens et à s'interroger sur le lien entre le légitime et le légal.
- **La BD « Mimo » (pp. 24-25)** se penche sur la punition collective quand on ne connaît pas le coupable et sur la question de savoir si celle-ci est juste.
- **Le récit « Une journée pourrie » (pp. 26-27)** questionne le sentiment d'injustice et la responsabilité que l'on a dans ce qui nous arrive.
- **L'activité scientifique (pp. 28-29)** aborde la notion de juste au sens de la justesse ou de ce qui est conforme à la réalité à travers un questionnement sur la fiabilité de nos sens.
- **La BD et les infos de Papystoire (pp. 30-33)** abordent, à travers le fait divers ayant inspiré l'histoire du Comte de Monte-Cristo, les liens problématiques entre vengeance et justice.



Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et l'appui de l'Administration générale de la Recherche scientifique, Service général du pilotage du système éducatif

Couverture du n°41 **Étienne Chaize** / Dessins de Philéas et Autobule **Obion** / Éditeurs **Laïcité Brabant wallon** et **Entre-vues** / Rédactrices en chef **Françoise Martin** et **Catherine Steffens** / Secrétaire de rédaction **Carine Simão Pires** / Animatrice philo **Aline Mignon** / Responsable de la communication **Wivine Van Binst** / Responsable abonnements **Nathalie Marchal**

Contact rédaction redaction@phileasetautobule.be, tél : 010/22 31 91

Avec le soutien du Centre d'Action Laïque et de ses régionales : Bruxelles Laïque, Régionale de Charleroi, Centre d'Action Laïque de la Province de Liège, Régionale du Luxembourg, Régionale de Sambre et Meuse Laïque, Régionale de Picardie Laïque.

oct.-nov. 2014 – Éditeur responsable : Paul Knudsen





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Sommaire

OBJECTIFS 4

MODE D'EMPLOI 5

Séquences à partir des pages 8-11 de la revue

FIL ROUGE 6

Pour être juste faut-il juger l'effort ou le résultat ?

DISPOSITIF PHILO 7

Réfléchir aux conditions de l'égalité et de la justice

Séquences à partir des pages 12-13 de la revue

FIL ROUGE 17

Être juste, est-ce satisfaire tout le monde ?

LEÇON INTERDISCIPLINAIRE 18

Comment (ou qu'est-ce qu') « évaluer juste » ?

Séquences à partir des pages 22-23 de la revue

FIL ROUGE 26

A-t-on le droit d'agir contre la loi si l'on pense bien agir ?

EXERCICE PHILO 27

Qu'est-ce qui est légitime / qu'est-ce que le légitime ?

LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À LA CITOYENNETÉ 34

La justice vue et mieux comprise, à travers des médias

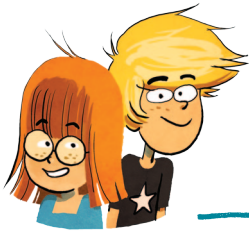
Travail sur l'affiche : canevas général et accompagnement spécifique

48

Auteur des dispositifs philosophiques : **Sarah Ryckmans** (animatrice en philosophie pour enfants).
Auteur des leçons et des pistes pédagogiques : **Sonia Huwart** (psychopédagogue).
Auteur de l'accompagnement philosophique autour de l'affiche : **Jean-Charles Pettier** (philosophe).

Signalétique utilisée pour les compétences :

- les références au **programme du Ministère de la Communauté française** sont entre **parenthèses**.
- les références au **programme du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces** sont entre **crochets**.



Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

Objectifs

Philéas & Autobule s'inscrit dans la démarche de la philosophie pour enfants. Cette pratique replace le questionnement au cœur du processus pédagogique. Pourquoi ? Parce que le questionnement est le moteur même de toute recherche et de toute réelle appropriation de connaissances. C'est ainsi que procède l'enfant dès son plus jeune âge pour donner du sens aux choses qui l'entourent, pour se constituer sa propre représentation du monde et par là-même se donner un pouvoir d'action.

Car une question formule un problème, une difficulté, un manque. Poser une question est donc un processus actif et positif car il signifie que l'on a conscience d'un problème, que ce problème est reconnu et formulé. Son analyse et sa solution sont dès lors rendues possibles. Ainsi, quand un enfant pose une question, il nous dit où il se trouve, ses difficultés, ou ce qui l'intéresse. C'est là un enjeu majeur de la pratique philosophique que de questionner pas seulement pour questionner, de manière artificielle ou mécanique, mais pour s'investir dans un processus de recherche de sens en y proposant et en y osant sa pensée propre.

C'est dans l'optique de promouvoir cette démarche qu'est conçu ce dossier pédagogique, lequel offre un autre regard sur les matières enseignées en les reliant à un contexte plus large : celui de l'expérience des enfants par le biais du questionnement philosophique. C'est en réfléchissant que les enfants relient leurs expériences à ce qu'on leur apprend à l'école et lorsqu'une matière a du sens à leurs yeux, les apprentissages qui y sont liés en bénéficient largement. Peut-on aborder des notions aussi arides que la conjugaison, la concordance des temps et la représentation du temps sur une ligne sans avoir réfléchi à la manière dont est vécu le temps qui passe ?

ANIMATIONS

Les animations *Philéas & Autobule* sont des ateliers de philosophie destinés aux enfants de 8 à 13 ans. À partir d'un texte, d'un jeu ou d'une affiche choisis dans la revue *Philéas & Autobule*, l'animatrice amène les enfants à se questionner, à formuler des hypothèses, à clarifier leurs pensées, à les confronter... Ensemble, ils tentent alors de relever les contradictions et d'élaborer leurs propres réponses.

Différentes formules d'animations sont disponibles. Pour les découvrir, contactez

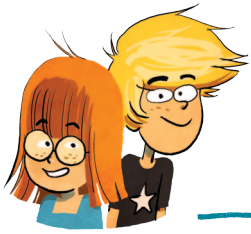
Aline Mignon : 0493 59 45 77 ou aline.mignon@laicite.net

En pratique : 2 x 50 minutes, dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Prix : 1 €/enfant.

FORMATIONS

Vous avez envie d'animer des ateliers de philosophie dans votre classe ? Découvrez nos offres de formations sur le site www.phileasetautobule.be



Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

Mode d'emploi

Ce dossier pédagogique vous propose différentes manières d'exploiter les pages de la revue symbolisées par des pictogrammes. Ces procédés sont complémentaires en tant que leur combinaison permet de faire des liens entre le questionnement philosophique et les apprentissages scolaires. Pour savoir de quoi il retourne, voici ci-dessous leur signification. Vous pourrez ainsi savoir à quoi vous attendre en les voyant ou encore rechercher directement dans tout le dossier pédagogique ce qui vous intéresse plus précisément.

J'anime avec les questions de Philéas et Autobule.

Le fil rouge éclaire pour vous les enjeux et le potentiel philosophique de certaines questions que posent Philéas et Autobule dans la revue, afin de vous aider à y réfléchir vous-même avant de les utiliser dans l'animation d'un atelier philo, que ce soit pour le démarrer ou pour l'alimenter. Il s'agit principalement de montrer la démarche mentale à adopter pour découvrir et rendre la richesse d'une question : que suis-je en train de faire quand je me demande ceci ou cela ? Les questions proposées par le fil rouge n'épuisent évidemment pas toutes les problématiques liées aux pages de la revue. À vous de les imaginer ou de les anticiper pour mieux vous y préparer !



J'anime un atelier philo à l'aide d'un dispositif ou d'un exercice.

Ce pictogramme annonce une activité « clé sur porte » de pratique philo. L'activité philo peut précéder ou suivre une leçon, mais aussi parfois s'y insérer. Son déroulement et ses enjeux sont décrits avec précision, étape par étape. Certaines de ces étapes font l'objet de fiches récapitulatives pouvant être combinées avec d'autres proposées à d'autres moments ou dans d'autres dossiers pédagogiques. Ces fiches seront soit théoriques (expliquant la méthodologie, les enjeux), soit pratiques (décrivant des outils concrets). Les fiches pratiques seront elles-mêmes répertoriées en fonction de ce qu'elles permettent de développer dans la pratique philo : la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation, les démarches cognitives, les attitudes, etc.



Je développe des apprentissages scolaires à l'aide de leçons ou de dossiers thématiques.

Ce pictogramme indique la présence d'une leçon ou d'un dossier – dans l'une ou l'autre matière scolaire – directement utilisable : l'ensemble de la préparation et du déroulement est détaillé avec précision (matériel nécessaire, informations utiles pour l'enseignant, compétences développées, étapes, exemples, exercices, prolongements possibles, etc.). À glisser immédiatement dans votre mallette !

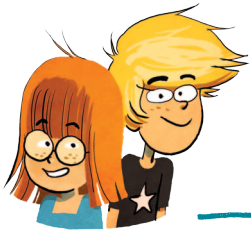


En outre, le dossier pédagogique a comme spécificité de proposer systématiquement une leçon d'**éducation aux médias** annoncée par le pictogramme caméra.



Je m'inspire de pistes pédagogiques pour construire mes activités.

Ce pictogramme vous invite à suivre d'autres pistes intéressantes qui vous sont proposées et décrites en termes d'objectifs, de repères de matière et de compétences développées. Des liens et renvois vers d'autres sources pédagogiques sont également mentionnés pour vous aider dans la construction de vos activités.



Séquences à partir des pages 8-11

Pour être juste faut-il juger l'effort ou le résultat ?

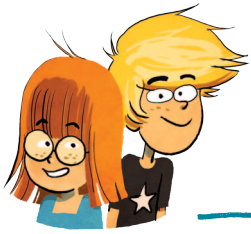
La notion de ce qui est juste ou injuste paraît s'imposer à nous. Pourtant, quand il s'agit de fonder la notion de justice, on se trouve devant de grandes difficultés. Parce que c'est une notion extrêmement complexe.

La justice désigne avant tout une valeur, qui a un rapport aigu avec l'égalité ou l'équilibre. Toutefois, la question se pose : quelle égalité ou quel équilibre est juste ? Pour être juste, faut-il récompenser le résultat, l'effort, ou donner la même chose à tous ? Un premier principe de justice stipule que la justice consiste dans la conformité de la rétribution avec le mérite. Selon un deuxième principe, la justice consiste à réparer les inégalités. Selon le troisième, elle doit garantir l'égalité stricte. Mais pour chacun de ces principes, des problèmes peuvent se poser : est-il juste d'être moins rétribué parce qu'on a moins de capacités ? Jusqu'où est-il permis de combler les manques ou les handicaps ? Est-il juste d'attribuer une part égale à chacun, peu importe ses capacités ?

En fait, ce qui est en jeu dans ces différents principes de justice est l'articulation entre l'égalité en droit et l'égalité en fait. Il est certain que les individus ne sont pas égaux en fait : aux inégalités naturelles (de force, d'aptitudes) s'ajoutent les inégalités sociales (de richesse, d'éducation). Pourtant, la justice exige que les hommes soient égaux en droit, c'est-à-dire que, malgré les inégalités de fait, ils aient droit à une égale reconnaissance de leur dignité humaine. Or, quel principe de justice permet au mieux cette reconnaissance ? C'est une question de philosophie politique qui se pose pour tout groupe social (une famille, une classe, une société). Rawls, qui est à l'origine de la conception de la justice la plus influente du 20^e siècle, affirme que pour assurer le mieux la justice, il faut tolérer des inégalités de droits, à condition que ces dernières soient au profit des moins favorisés, et donc pour assurer une meilleure égalité de fait. Pour fonder cela, il fait appel à une expérience de pensée, une situation hypothétique dite du « voile d'ignorance » dans laquelle les individus fixent droits, devoirs et répartition des avantages en ignorant leur situation future dans cette société (riche/pauvre, ...). Mais quel type de répartition est le plus juste (selon l'effort ou selon le résultat ?) et quelles différences seront acceptables dans ce système de répartition ? Ce sont des questions qui se posent inévitablement.

Quoi qu'il arrive, la justice est en tout cas une notion complexe : il est impossible de définir les critères du juste de manière abstraite et, encore moins, de manière définitive. Toutes ces questions pourraient être posées au sein de la classe, afin d'amener les enfants à réfléchir à l'égalité en droit, mais aussi aux inégalités en fait et aux conséquences de celles-ci.





Séquences à partir des pages 8-11



DISPOSITIF PHILO : réfléchir aux conditions de l'égalité et de la justice

> Préparation

Le dispositif philo proposé ici part du texte « L'une lente, l'autre pas », et amène à prolonger la réflexion à travers l'animation d'un jeu (vécu en petits groupes), lui-même précédé d'une question posée à l'ensemble de la classe. 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.

> Déroulement

1. Interpeller : Appréhender les inégalités et le creusement des inégalités à partir d'un jeu

Introduction

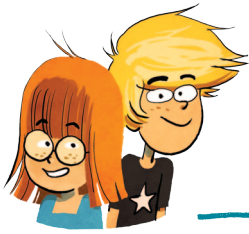
Lire ensemble, à voix haute, le texte « L'une lente, l'autre pas » et ensuite, faire fermer la revue.

Demander à l'ensemble de la classe : « Qui pourrait redire l'histoire ? » D'autres élèves peuvent, si besoin, compléter le récit de l'élève qui se sera proposé. L'enseignant veille, si un élément important n'a pas été mentionné, à le relever.

Poser la question aux enfants : « Est-ce que vous pensez que la souris qui est plus lente est responsable du fait d'être plus lente ? » Et ensuite : « Est-ce que vous pensez que la souris qui est plus lente doit recevoir un salaire plus petit ? » Pour chaque question, laisser les élèves exprimer leur point de vue (sans pour autant réagir ou tenter de provoquer le débat).

Annoncer : « Deux individus, si ressemblants soient-ils, n'ont jamais exactement les mêmes chances et les mêmes capacités. Nous venons de voir que les deux souris n'ont pas les mêmes capacités, et que cela a pour conséquence qu'elles ne reçoivent pas le





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 8-11

même salaire. Nous allons faire un petit jeu pour voir ce que cela peut avoir comme autres conséquences. »

Mise en place et déroulement du jeu

Matériel pour le jeu (par sous-groupes de cinq enfants)

- Le plateau (disponible sur www.phileasetautobule.be)
- Un dé
- 50 bouts de papier représentant des épis de blé
- Un jeu de pions représentant cinq souris de couleurs différentes + un trombone par pion
- Des bonbons
- Des sachets pour emballer les pions et les épis de blé

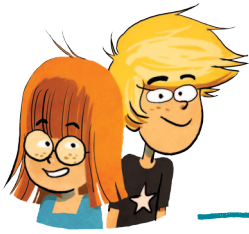
Règles du jeu

- À chaque joueur est attribué par hasard un sachet en papier contenant un des cinq pions et de un à cinq épis de blé (5 pour le pion bleu, 4 pour le vert, 3 pour le jaune, 2 pour l'orange, 1 pour le rouge).
- Chaque joueur joue en lançant le dé (celui qui a le pion bleu commence et ensuite, le tour continue dans le sens des aiguilles d'une montre).
- Suivant la couleur de son pion, chacun pourra évoluer à l'aide du dé d'une manière différente.
- Souris bleue - super-méga-rapide : peut avancer du nombre de cases qu'elle veut entre 1 et 6.
- Souris verte - très rapide : reçoit un épi de blé en plus à chaque fois qu'elle reçoit un épi.
- Souris jaune - rapide : elle avance selon le chiffre qu'indique le dé et reçoit le nombre d'épis indiqué sur les cases.
- Souris orange - lente : reçoit un épi de blé en moins chaque fois qu'elle reçoit un ou des épis.
- Souris rouge - super-méga-lente : elle ne peut jamais avancer que d'une case.
- Suivant le nombre ou chiffre obtenu, le joueur avance son pion case par case.
- Selon les indications des cases (voir plateau), les joueurs reçoivent un certain nombre d'épis de blé.
- Le jeu se termine quand un joueur atteint la case d'arrivée (s'il fait un chiffre trop grand avec le dé, il retourne en arrière du nombre de cases supplémentaires).
- Le joueur qui a récolté le plus d'épis de blé a gagné.

Déroulement de l'activité

- Disposer les enfants en petits groupes de quatre à cinq.
- Distribuer dans chaque groupe à chacun, au hasard, les sachets. (S'il y a moins de cinq élèves dans le groupe, ne pas distribuer de pion bleu.)
- Annoncer aux enfants que le jeu, dont on va expliquer les règles plus en détails, consiste dans le fait de gagner des épis de blé qui seront échangés contre des bonbons.
- Leur poser une question : demander aux enfants qui ont reçu cinq épis de blé s'ils voudraient qu'on reprenne tous les épis de chaque enfant pour les redistribuer de manière





Séquences à partir des pages 8-11

égale. Poser la même question à ceux qui en ont reçu un seul. Noter les réponses dans un coin du tableau.

- Expliquer les règles du jeu.
- Distribuer à chaque groupe : un plateau de jeu, un dé, une réserve d'épis de blé.
- Laisser les enfants jouer en sous-groupes (de manière idéale, l'activité devrait durer environ 15 minutes. Vous pouvez donc laisser les enfants jouer 15 minutes et arrêter l'activité après ce laps de temps pour ceux qui n'ont pas terminé le jeu).
- Lorsque l'activité est terminée (voir fin du jeu), capter l'attention de toute la classe, reprendre les dés et supports et/ou disposer les enfants en rond.
- Annoncer que le nombre d'épis de blé va être échangé contre le même nombre de bons.
- Pour assurer la transition vers l'étape suivante et lancer la dynamique de discussion avec l'ensemble de la classe, poser une première question : « Est-ce que vous trouvez cela juste ? » et recueillir les premières réactions. Il s'agit ici d'une brève prise de parole qui s'en tient aux sentiments personnels : comment les élèves se sentent-ils à l'issue du jeu, selon la couleur du pion qu'ils avaient ?

2. Interpréter

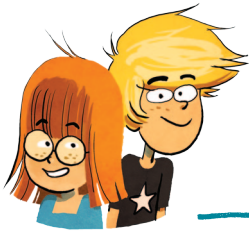
Il s'agit dans cette étape de mener les élèves à formuler des hypothèses sur le sens implicite du jeu, de faire la transposition entre ce qui s'est passé dans le jeu et ce qui se passe dans la vie. Et donc, de tenter de faire faire un parallèle entre les caractéristiques liées à la couleur des pions et les capacités qu'ont certains individus (par nature ou grâce à leur contexte social et économique), afin de saisir ce que le jeu veut montrer.

- L'enseignant demande aux élèves d'exprimer leur interprétation en leur posant, par exemple, la question suivante : « Que s'est-il passé pendant le jeu ? Dans la vie, est-ce que ce genre de situation peut arriver ? » ; « À votre avis, qu'est-ce que ce jeu veut montrer ? »
- L'enseignant demande aux élèves d'argumenter leur interprétation et reformule les thèses en présence.
- L'enseignant dégage soit une seule interprétation (celle qui ressort), soit une diversité d'interprétations.
- L'enseignant doit prendre garde à ce que les prises de parole, à ce stade, s'en tiennent à la formulation d'une interprétation, sans discuter sur le fond, c'est-à-dire sans exprimer l'accord ou le désaccord avec la signification de l'interprétation.

L'interprétation principale : les individus ont tous des capacités différentes (par nature ou en raison de leur contexte social et économique). Or, ces capacités les avantagent dans la société (que ce soit pour les études, le travail, le fait de gagner un salaire, le fait d'acquérir des biens). Les individus qui sont désavantagés au départ (s'ils n'ont pas la possibilité de progresser ou de compenser) deviennent, au fur et à mesure, de plus en plus désavantagés par rapport aux autres, tandis que ceux qui sont avantagés au départ sont de plus en plus avantagés. C'est-à-dire que sans aucune intervention, les inégalités se creusent.

Notons que le dispositif proposé ici est mis en place de manière à ce qu'une interprétation principale émerge : réflexion sur l'inégalité et sur le creusement des inégalités.





Séquences à partir des pages 8-11

Bien sûr, d'autres interprétations pourraient surgir. Il ne faut pas balayer d'une main ces autres interprétations : demandez à l'élève d'argumenter son interprétation et demandez au reste du groupe ce qu'il pense de cette interprétation. Si celle-ci est cohérente, elle peut bien sûr être retenue. Vous pouvez alors expliquer qu'en effet, il y a plusieurs interprétations possibles de ce jeu (comme il y a toujours plusieurs interprétations possibles d'un support, d'un texte, d'un film, ...).

3. Dégager les enjeux et les questions

Cette phase vise à mettre en place une discussion à visée philosophique à partir de la mise en évidence de la signification du jeu, des enjeux de celle-ci et des questions qui émergent à partir de celle-ci. Il s'agit de dégager les enjeux, de poser des questions à partir de ces enjeux, et de débattre autour de ces questions.

3.1. Dégager les enjeux

Tenter d'amener les enfants à trouver les thèmes qui sont concernés par leurs interprétations de la signification du jeu.

- L'enseignant se base sur les apports des enfants.
- L'enseignant aide les enfants, par des questions, à articuler leurs interprétations avec des éléments de connaissance et avec des concepts. Il s'agit d'essayer d'amener les enfants à se rendre compte que derrière ce qu'ils disent, il y a des concepts, des idées générales qui ont une certaine signification.
- L'enseignant note les enjeux au tableau.

Les enjeux de l'histoire et du jeu sont : la justice, l'inégalité et l'égalité, la tension entre le mérite, l'équitable et l'égalité, la nature des inégalités (naturelles, sociales, d'effort), le choix et le hasard, le creusement des inégalités.

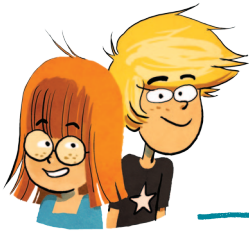
Mais ceci n'est ni une liste exclusive, ni une liste nécessaire. Cela veut dire que si les enfants thématisent d'autres éléments à propos desquels ils peuvent argumenter et que ces éléments sont cohérents avec le dispositif, ils peuvent être considérés comme des enjeux amenés par le jeu. Cela veut aussi dire que si certains des enjeux nommés ici ne sont pas explicités lors de cette étape avec les élèves, ce n'est pas un problème. L'important est de pouvoir démarrer un questionnement sur ce qui a été amené par le jeu. D'autres enjeux seront sans doute amenés lors de la discussion et pourront être notés au tableau.

Exemple de questions qui permettraient de dégager les enjeux (issues des propositions récoltées auprès de cinq enfants de dix à onze ans)

(animatrice :) *Je vous ai demandé si vous pensez que le jeu est juste. Beaucoup ont répondu que non. Pourquoi ? – Parce qu'on ne reçoit pas des parts égales et des capacités égales au départ. Donc, parce que ce n'est pas égal. (L'égalité, le lien entre justice et égalité)*

(animatrice :) *Par exemple, on a dit que le jeu voulait montrer que si on est fort, on accumule beaucoup. Pourquoi est-ce qu'on a droit à avoir beaucoup quand on est fort, tandis qu'on reçoit moins quand on est moins fort ? – Parce que si on est fort, on travaille vite, et on récolte beaucoup, donc on a droit à avoir beaucoup – (animatrice :) Pourquoi ? – Parce qu'on l'a mérité. (Le mérite, et la tension entre mérite et stricte égalité)*





Séquences à partir des pages 8-11

(animatrice :) Or on a aussi dit que si c'était égal au départ, ce serait plus juste. Pourtant, même dans ce cas, tout le monde n'aura pas récolté la même chose à la fin du jeu, et donc à la fin du jeu ce ne serait plus égal. Quel autre mot pourrait signifier que c'est égal au départ, même si ce n'est pas égal numériquement à la fin ? (Tension entre égal et équitable)

(animatrice :) On a dit que la différence, quand on ne reçoit pas la même chose au départ, c'est qu'on ne l'a pas choisi, tandis qu'après on choisit. Donc, il y a différents types d'inégalité. Comment les différencie-t-on ? – Il y a des inégalités qui sont choisies et celles qui sont attribuées par le hasard. (Le choix et le hasard)

(animatrice :) Quels sont, dans la vie, les différents types d'inégalité ? – plusieurs propositions de la part des élèves – l'enseignant tente de les aider à catégoriser : Lesquelles se ressemblent ? (La nature des inégalités (naturelles, sociales, d'effort)

(animatrice :) On a vu que quand on est désavantagé au départ, souvent, on est de plus en plus désavantagé. Comment pourrait-on l'exprimer ? – Les désavantages sont de plus en plus forts et les avantages aussi, il y a des écarts de plus en plus grands. – (animatrice :) Comment dit-on qu'un écart est de plus en plus grand ? – On dit qu'un écart se creuse. Donc, les inégalités se creusent. (Creusement des inégalités)

3.2. Dégager les questions

Dégager des questions à partir des enjeux.

L'enseignant annonce : « Nous avons interprété le jeu et, ensuite, nous avons vu à partir de là que le jeu amène à réfléchir sur plusieurs choses : la justice, l'inégalité et l'égalité, la tension entre le mérite, l'équitable et l'égalité (reprenre les enjeux dégagés dans l'étape précédente). »

L'enseignant amène les enfants à expliciter leurs éventuelles questions en posant les questions suivantes :

« Qu'est-ce que nous pourrions nous poser comme question par rapport aux choses qu'on vient de désigner (par rapport aux concepts) ? »

« Le jeu vous a-t-il interpellé par rapport à ces concepts ? Pourquoi ? »

« Y a-t-il quelque chose que vous ne comprenez pas ? »

L'enseignant part des questions des enfants (important).

L'enseignant aide les enfants dans la formulation de leurs questions et offre la possibilité de retravailler les questions (les généraliser, les éclaircir).

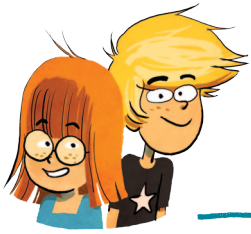
Ce stade est donc celui où on tente de faire prendre conscience progressivement de ce qu'est une question philosophique : question ouverte, question générale (par opposition à une question factuelle), question de sens.

Les questions peuvent être suscitées de différentes manières :

Ou bien :

- L'enseignant propose aux enfants de se mettre en groupes de deux ou trois afin de chercher une question à discuter et de la soumettre au groupe.
- L'enseignant note ces questions au tableau.
- Ensuite, l'ensemble de la classe procède au choix d'une question (il s'agit donc d'une forme de décision en groupe. Pour cela, plusieurs processus sont possibles : vote à main levée, vote sur papier, argumentation en faveur de sa question suivie du vote, ...)





Séquences à partir des pages 8-11

Ou encore :

L'enseignant propose à chaque enfant de choisir individuellement une question et de la soumettre au groupe.

L'enseignant note ces questions au tableau.

Ensuite, l'ensemble de la classe procède au choix d'une question par vote.

Si vous ne vous sentez pas à l'aise avec la cueillette de questions, voici une batterie de questions qui pourraient aider à lancer le débat* :

Maintenant, est-ce que vous trouvez que ce serait plus juste qu'on remette tous les épis de blé dans le panier et qu'on distribue le même nombre de bonbons à chacun ? Pourquoi ? Il note ensuite la réponse au tableau et fait remarquer l'éventuelle différence par rapport aux réponses d'avant le jeu.

Si on devait recommencer le jeu, et que vous deviez à nouveau ne pas savoir si vous allez être une souris forte ou une souris faible, est-ce que vous trouveriez que ce serait plus juste de décider à l'avance que chacun recevra le même nombre de bonbons ? Pourquoi ?

Ou est-ce que vous trouveriez que ce serait plus juste qu'il n'y ait pas de différence entre les souris au départ et que tout le monde suive les mêmes règles ? Pourquoi ? Est-ce que dans la vie, tout le monde part sans différence ?

* Ces questions consistent à revenir à la situation hypothétique du « voile d'ignorance » telle que l'imagine Rawls : à partir du moment où l'on ne sait pas quelle place nous sera octroyée dans la société, la question de la répartition des biens, des droits et des devoirs, se pose, en effet, tout autrement : si on ignorait tout de la place qu'on aura, quelles conceptions de la justice et de l'égalité aurait-on tendance à défendre ?

** NB : Sur les enjeux de la Communauté de Recherche Philosophique voir Dossier Pédagogique n° 36, p. 14.

À partir des réponses spontanées à chacune de ces questions, l'enseignant peut dégager (et noter au tableau) les questions d'approfondissement suivantes :

Qu'est-ce que la justice ?

La justice, est-ce l'égalité ?

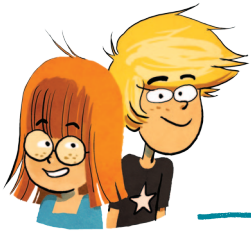
Si la justice est l'égalité, qu'est-ce que l'égalité ? Si la justice est l'égalité, quelle égalité ?

Jusqu'à quel point la justice peut-elle amener l'égalité ?

4. Mener une Communauté de Recherche Philosophique**

Pour cette discussion-ci, nous vous proposons d'amener les enfants à développer les habiletés à penser suivantes : celles qui permettent de conceptualiser (comparer, distinguer, classer, etc.) et celles qui permettent d'établir des raisonnements (faire des analogies, relier cause et effet, déduire, etc.). Pourquoi ? Parce qu'il s'agit d'un débat sur l'égalité et sur l'inégalité, et qu'il s'agira donc sûrement de confronter les points de vue pour montrer les interprétations diverses du lien entre justice et égalité et mettre en question ces interprétations. Or, chaque interprétation du lien entre justice et égalité se base sur une *conception* du juste (et de l'égalité) – qui se base en particulier sur une certaine *association* entre égalité et justice –, ainsi que sur certains points de vue qui doivent être fondés à l'aide de *raisonnements* (et en particulier à l'aide de *déductions*).





Séquences à partir des pages 8-11

Voici une batterie de questions aidant à la conceptualisation :

Pour aider à comparer :

Est-ce que ces deux mots expriment la même chose ?

Pensez-vous que ces deux choses sont semblables ? Pourquoi ?

Selon vous, en quoi ce terme et cet autre terme se ressemblent-ils ?

À partir de quoi pouvons-nous dire que ces deux choses se ressemblent ?

Ce terme entretient-il un lien avec cet autre terme ? Si oui, lequel ?

Ces deux termes partagent-ils des éléments communs ? Si oui, lesquels ?

Pour aider à distinguer :

Est-ce que ces deux mots expriment la même chose ? Si non, pouvons-nous dégager des différences entre ces deux notions ? Lesquelles ?

Pensez-vous que ces deux choses sont différentes ? Pourquoi ?

À partir de quoi pouvons-nous dire que ces deux choses diffèrent ?

Quel est le contraire de ce mot ? Comment le définiriez-vous ?

Classifier :

Présenter des catégories (par exemple : égalité et justice) et chercher avec les participants des éléments ou des situations qu'il serait possible d'insérer dans l'une ou l'autre des catégories, ou dans les deux.

Si nous avons x et y , pouvons-nous dire que nous avons z ?

Si tout x est y , est-ce que tout y est x ? Pourquoi ?

Est-ce que x appartient à y ou est-ce que y appartient à x ? Pourquoi ?

Pourrions-nous dire que x est une forme de y ? Pourquoi ?

Et voici une batterie de questions aidant à établir des raisonnements :

Pour aider à faire des analogies :

Pouvons-nous dire que a est à b ce que c est à d ?

Pouvez-vous trouver d'autres exemples où nous retrouvons les mêmes éléments (ou relations) ?

Pensez-vous que faire ceci, c'est comme faire cela ?

Pouvez-vous dégager des ressemblances entre ces deux situations ? Si oui, lesquelles ?

Pour aider à relier cause et effet / déduire :

Pourquoi dis-tu cela ?

Qu'est-ce qui te fait penser que ?

Sur quoi te bases-tu pour dire que... ? Cette raison est-elle bonne ? Pourquoi ?

Y a-t-il une raison qui nous permet de penser que... ? Cette raison est-elle bonne ? Pourquoi ?

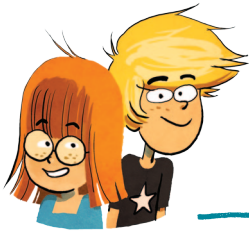
À partir de quoi peut-on dire que... ?

À partir de quand ou de quoi pouvons-nous dire qu'une chose est... ?

Tel élément nous permet-il de penser que... ?

Quels éléments devrions-nous prendre en compte pour dire que... ?





Séquences à partir des pages 8-11

Est-ce que si x et y se trouvent toujours ensemble, est-ce que cela veut dire que x implique y ou que y implique x ? Pourquoi ?

Qu'est-ce qui permet de dire que x implique y ?

Est-ce que si x implique y dans certaines situations, cela veut dire que x implique toujours y ?

Est-ce que si y est causé par x dans certaines situations, cela veut dire que y est toujours causé par x ?

À partir de la question « Jusqu'à quel point la justice peut-elle amener l'égalité ? », voici des exemples concrets de questions :

- Comparer :

La notion de justice entretient-elle un lien avec la notion d'égalité ? Si oui, lequel ?

- Distinguer :

Est-ce que la notion de justice et la notion d'égalité expriment la même chose ? Si non, pouvons-nous dégager des différences entre ces deux notions ? Lesquelles ?

- Classifier :

Si nous avons une situation où chacun avait les mêmes chances au départ, et où chacun a été rétribué selon ses résultats, est-ce que la situation est forcément juste ?

Si tout ce qui est égal est juste, est-ce que tout ce qui est juste est égal ? Pourquoi ?

- Faire des analogies :

Pouvez-vous dégager des ressemblances et des différences entre la situation de l'histoire, où la souris qui est plus lente est moins bien rétribuée bien qu'elle ait travaillé deux fois plus longtemps que sa sœur, et une autre situation, où une souris serait moins bien rétribuée parce qu'à la place de récolter du blé, elle a pris le soleil couchée dans les ballots de foin ? Si oui, lesquelles ?

- Relier cause et effet :

Ya-t-il une raison qui nous permet de penser que dans l'une des situations, le fait qu'une des deux souris soit moins bien rétribuée est injuste et que dans l'autre, c'est juste ? Cette raison est-elle bonne ?

Qu'est-ce qui vous fait penser que dans l'une des situations, la souris qui a obtenu moins de résultats est responsable et dans l'autre moins ?

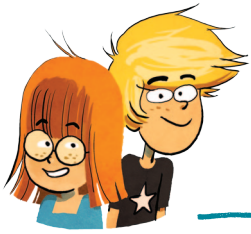
À partir de quand pouvons-nous dire que le fait d'obtenir des résultats tient à la responsabilité ?

Est-ce que si la différence de résultats est causée par la responsabilité des individus dans certaines situations, cela veut dire que la différence de résultats est toujours causée par la responsabilité des individus ?

5. Clôturer

Une idée, pour clôturer ce dispositif, serait de revenir aux pages 4 et 5 de la revue. Les pages 4 et 5 permettent, en général, d'approcher conceptuellement le thème du numéro. Elles peuvent donc être utilisées en fin d'animation pour procéder à une forme de synthèse, mais aussi pour prolonger ce qui est ressorti de l'animation en ré-ouvrant le





Séquences à partir des pages 8-11

questionnement. Il s'agit de voir que l'on a acquis, grâce à la discussion à visée philosophique, un regard un peu différent sur les questions qui ont été explorées.

Les pages 4 et 5 rencontrent tout à fait le thème de ce dispositif, puisqu'elles nous posent la question de ce qui fonde la justice (les arguments qui permettent de dire si quelque chose est juste ou injuste), en la nouant avec la question de l'égalité. Elles proposent différents arguments permettant d'exprimer qu'une situation est juste (ou ne l'est pas) : Parce que chacun reçoit la même part ; Parce que chacun reçoit la part qu'il mérite ; Parce que chacun reçoit la part dont il a besoin ; Parce que les règles sont respectées ; Parce qu'on tient compte des difficultés, des différences entre les personnes ; Parce que les droits et les libertés de chacun sont respectés. Mais ces arguments sont à utiliser dans des situations diverses ! Vous pourriez proposer aux enfants d'effectuer individuellement l'exercice proposé comme synthèse personnelle.

Maintenant, la question qui vous brûle probablement les lèvres (et qui brûlera plus que probablement celles des enfants)... à la fin, que fait-on avec les bonbons ? Nous vous proposons de retourner la question aux enfants. Vous pourriez leur poser ce cas, à la suite de ceux présents en pages 4 et 5, comme un septième cas : « À la suite d'un jeu mené selon des règles face auxquelles les enfants n'étaient pas égaux, certains enfants pourraient réclamer de recevoir dix bonbons, et d'autres, un ou même zéro... est-ce juste ou pas ? » Proposez à chacun d'intervenir à son tour en argumentant : « c'est juste parce que... » ou « c'est injuste parce que... » à l'aide de l'un des arguments proposés dans les pages 4 et 5. Vous pourriez procéder à un comptage, et selon le nombre d'enfants qui trouveraient cela juste ou injuste, procéder à une distribution des bonbons qui tienne compte du nombre d'épis de blé récolté par chacun, ou à une distribution égale.

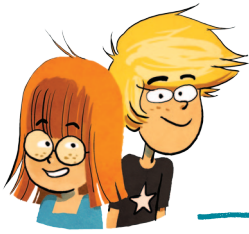
6. Au secours ! Les enfants n'arrivent pas à dépasser leur ressenti...

Les enfants interviennent, et même avec ferveur, pour exprimer qu'une situation que vous donnez en exemple est juste ou injuste, mais dès qu'il s'agit de dire pourquoi, ils deviennent muets ? Pas de panique : c'est tout à fait normal.

Comme nous le disions : le sentiment d'injustice est un sentiment instinctif, qui s'impose à nous (et particulièrement chez les enfants – pensons au nombre de fois où l'on s'écrie « C'est pas juuuste ! »). Mais quand il s'agit de fonder le sentiment d'injustice, c'est-à-dire d'expliquer *pourquoi* une situation est injuste ou juste, la parole sort beaucoup plus difficilement. La justice est une notion extrêmement complexe qu'il est très difficile de définir abstraitement. Or, dans le cadre d'une Communauté de Recherche Philosophique, quand on demande de fonder les raisons pour lesquelles une situation est juste ou injuste, on demande à la pensée de travailler à partir de raisons abstraites. C'est donc un exercice difficile.

Il faut garder à l'esprit que la notion de justice est une notion qui est particulièrement liée à la représentation du monde que l'on a, elle-même composée à l'aide de différentes idéologies (politiques, religieuses, ...) et qui est très souvent, en tout cas dans un premier temps, acquise par l'éducation. L'interprétation de la justice, en particulier chez les enfants, est donc ancrée dans une représentation du monde que l'on a acquise mais à propos de laquelle il n'est pas toujours facile d'argumenter : on sait (ou on croit savoir) que la rétribution doit être liée au mérite, mais on ne sait pas toujours pour quelles





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

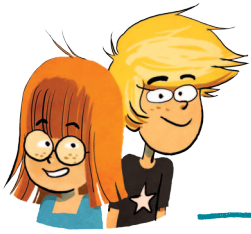
Séquences à partir des pages 8-11

raisons. Ou alors on sait (on croit savoir) que tout humain doit avoir accès à un certain nombre de ressources, mais on ne sait pas toujours pourquoi. Il est donc normal que les enfants « calent » quand vous leur demandez de fonder à l'aide d'arguments leurs représentations de la justice et qu'ils aient des difficultés à dépasser leur ressenti.

Un conseil : thématisez le problème et abordez-le ouvertement avec eux. Vous pouvez, en effet, utiliser ce problème pour rappeler les enjeux d'un atelier philo : le processus philosophique implique de dire ce qu'on pense (ce qui est souvent très facile « C'est pas juuuste !! ») mais également de penser ce qu'on dit, et de pouvoir dire pourquoi ce qu'on pense est vrai. Expliquez donc aux enfants qu'il est important de penser à ce qui les poussent à dire qu'une situation est juste ou injuste, en une sorte de retour réflexif vers leur propre pensée ; et qu'il est aussi très important, après ce retour vers sa pensée, de revenir vers la parole et de traduire celle-ci (et les raisons de celle-ci) à travers des mots. Mais rassurez-les aussi en leur expliquant que c'est un processus très exigeant, qui est donc difficile et qui prend du temps. Laissez-leur un temps de réflexion et n'ayez pas peur du silence.

Il s'agit donc pour vous de mettre les éléments dans la balance : tenter d'installer une vraie discussion philosophique où les enfants dépassent leur ressenti et accèdent au stade où ils fondent ce qu'ils disent à l'aide d'arguments (qui implique de la lenteur), tout en veillant à maintenir un certain rythme pour garder l'attention de chacun. Quoiqu'il arrive, tentez de maintenir le dialogue et l'échange, même si cet échange se cantonne, dans un premier temps, à un échange de points de vue liés aux différents ressentis. Gardez à l'esprit que la confrontation des points de vue ne peut être que bénéfique et que c'est elle qui peut amener à l'échange argumenté.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

Être juste, est-ce satisfaire tout le monde ?

Tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut agir avec justice, mais plus personne ne semble d'accord quand il s'agit de répondre une bonne fois pour toutes à ces questions : qu'est-ce que la justice ? Et donc, qu'est-ce qu'agir de manière juste ? Par ailleurs, comment savoir si on agit vraiment de manière juste ? La maîtresse de nos amis, dans l'histoire, prend une décision. Et si elle apprenait que l'exposé est de mauvaise qualité à cause d'Aline, la question se poserait encore : changerait-elle cette décision ?

À travers l'histoire, nous pouvons voir qu'il y a deux manières de voir la justice : 1. être juste, c'est traiter tout le monde de manière égale sans égard pour les différences ; 2. être juste, c'est traiter également en tenant compte des différences significatives (dans ce cas-là, il faut encore pouvoir déterminer ce qui est une différence significative et ce qui ne l'est pas). Par exemple, doit-on envoyer tous les enfants d'une même famille au lit, quel que soit leur âge, sous prétexte d'être juste ? Non, parce qu'on ne tiendrait là pas compte de différences qui sont bien des différences significatives (l'âge d'un enfant influe sur le nombre d'heures de sommeil dont il a besoin). Peut-on décider d'octroyer aux personnes ayant les yeux bruns le droit d'acheter une maison, mais pas aux autres ? Non, parce qu'on se fonderait sur une différence qui n'est pas significative (la couleur des yeux n'influe pas sur l'acquisition d'une propriété).

Il faut donc déterminer, dans chaque cas, les différences significatives. Or, ce qui est sûr, c'est que dans aucune de ces manières de voir, celui qui agit ne satisfera tout le monde. Il s'agit donc de mettre les arguments dans la balance. Mais ce qu'il faut savoir, c'est que contrairement à ce qu'il se passe au marché, dans la vie, le prix au poids n'est pas inscrit sur des étiquettes. Donc en plus de peser, il faut aussi déterminer le poids de nos actions et de leurs conséquences ; et encore, tenter de trouver une mesure commune qui permettrait de comparer les choses entre elles. Et ce qui est passionnant, c'est qu'il n'y a pas de « bonne réponse »... !

Aussi, quelque part, vouloir être juste, c'est vouloir satisfaire tout le monde. Mais dans la mesure où c'est nous qui décidons ce que cela signifie et où cela implique de faire des compromis, être juste, c'est ne satisfaire personne !





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)



LEÇON INTERDISCIPLINAIRE : Comment (ou qu'est-ce qu') « évaluer juste » ?

> Préparation

Apprendre à travailler en groupe et en concevoir l'évaluation.

Cette première partie de l'activité a deux objectifs : apprendre à mieux travailler en groupe et concevoir une évaluation qui reflète les compétences mises en œuvre dans ce travail. En discutant de la résolution du dilemme on bute sur la question : « Comment devrait-on évaluer un travail de groupe pour être juste ? ». Puis, en ouvrant cette question, vient une autre : « L'évaluation a-t-elle pour fonction d'aboutir à une note ou simplement de fournir des indications sur le chemin parcouru par chacun, ici : au cours du travail de groupe ? ». L'enseignant de notre scénario a choisi la première option, le narrateur (par intérêt personnel ou par empathie pour Kevin) penche pour la deuxième. Dans les classes réelles, les enseignants construisent leurs outils d'évaluation en s'appuyant sur des stratégies éprouvées. C'est ici l'occasion de les personnaliser en s'appuyant sur la participation active de la classe.

Participer à la gestion des apprentissages ?

Paradoxalement, c'est plus souvent en cas de problème que les élèves sont impliqués dans la gestion de la classe et des apprentissages (parfois le conseil de classe ou de coopération permet un espace de discussion).

Mais... Oser dire aux élèves que leur dictée, leur problème mathématique, leur recherche en groupe et, surtout, leur création, déboucheraient sur des notes assez différentes si elles étaient données par différents enseignants, tous très compétents : est-ce risqué ?

Les inviter à concevoir et expérimenter ensemble un nouveau mode d'évaluation (de l'orthographe par exemple) plus juste et encourageant : est-ce intéressant ?

Les laisser croire que l'enseignant est capable de délivrer « la » note juste qu'on ne pourrait pas relativiser : est-ce nécessaire ?

La proposition est ici d'installer un moment de partenariat enseignant-enseigné autour de l'évaluation, pour ce qu'on nommait, il y a quelques réformes, une école de la réussite.

> Références

L'évaluation :

- Gérard DeVecchi, *Évaluer sans dévaluer, et évaluer les compétences*, Hachette éducation, 2011.
- Charles Pepinster, « Cote, Cote, Cote Pas d'ac », article dans *Traces* N°207.
- *Cahiers pédagogiques* n° 438, « L'évaluation des élèves ». En particulier : Marie-Noëlle Roubaud, « Reconsidérer l'erreur » (www.cahiers-pedagogiques.com/Reconsiderer-l-erreur) ; Catherine Leduc-Claire et Patrick Milet, « Faire vivre les notes d'une classe avec la couleur », (www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-vivre-les-notes-d-une-classe-avec-la-couleur) ; Isabel Pannier, « Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences » (www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

[finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences](#)).

- Dossier Pédagogique n°11 de *Philéas & Autobule* : « Apprendre l'orthographe à partir de ses erreurs »
- Le jeu des dictées sans faute : www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpam/sites/ienpam/IMG/pdf_le_jeu_des_dictees_sans_fautes.pdf
- Un barème graduel de correction de la dictée : <http://eduscol.education.fr/cid77753/un-bareme-graduel-de-correction-de-la-dictee.html>

Le travail de groupe :

- Frédéric Artur, *Synthèse pour formateurs IUFM* www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw?ID_FICHE=1194019842656OBJET=90016ID_FICHER=477354
- Marie-Michèle Cauterman, *Le travail de groupe, comment faire ?* www.lille.iufm.fr/pas-sages/article.php?id_article=78

Questions-repères sur lesquelles l'enseignant peut s'arrêter préalablement (voir références) et, éventuellement, lancer le débat en fin d'activité :

- Faut-il raréfier, voire supprimer, les notes ? Ne pas noter les devoirs ? Les productions créatives ? Les discussions ?...
- Utiliser d'autres représentations que les points, comme la couleur : gadgets ou outils intéressants ?
- Quand et comment réaliser des évaluations formatives ?
- Quels autres outils pour montrer l'évolution des apprentissages chez chaque élève ?
- Comment montrer, notamment aux parents, comment l'enfant avance ?
- Comment évaluer par compétences ? Que transposer au bulletin ?
- Faut-il bannir l'usage du « zéro » notamment en orthographe ? Comment ?
- Faut-il, et comment, faire travailler les élèves sur leurs erreurs ? Que peuvent inspirer ces remarques d'élèves : « Les erreurs ne sont pas toujours des erreurs. » (Kévin) « Les erreurs sont intéressantes car elles nous apprennent comment on réfléchit. » (Morgane)

> Déroulement

1. Apprendre à travailler en groupe et en concevoir une plus juste évaluation

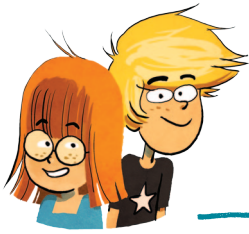
Résoudre le dilemme « Fais pencher la balance » :

En suivant la page, les élèves ont choisi entre les deux propositions (accepter la note collective ou la contester). Ils ont sélectionné des arguments dans la liste et les ont complétés par des arguments cohérents avec leur position.

1.1. En morale, avec la clarification des valeurs, approfondir ses choix

Si l'exercice est pratiqué en cours philosophique, on peut approfondir la validité des arguments que l'on a choisis ou formulés : « Sur quelle valeur morale votre argument se fonde-t-il ? Est-ce une valeur importante pour vous ? »





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

Par exemple :

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. C'est MON amie... | > L'amitié, la fidélité |
| 2. Aline doit assumer... | > La responsabilité individuelle |
| 3. Pour Kevin, c'est la cata... | > L'empathie |
| 4. Une note commune, ce n'est vraiment pas juste... | > La justice rétributive, l'effort |
| 5. Le principe du travail de groupe, c'est la solidarité | > La solidarité, l'égalité |
| 6. Je suis le meilleur ami d'Aline mais... | > La responsabilité, la liberté |
| 7. Ce n'est qu'un exposé... | > La détente, le détachement |
| 8. Dénoncer, c'est vraiment moche... | > La loyauté |

Prolonger par la recherche d'autres exemples où chacun pense qu'il donnerait priorité à la valeur choisie ici. Par exemple :

> Par amitié je pourrais aussi... Par solidarité je préférerais...

1.2. En interdisciplinarité, à partir de questions d'extension du dilemme, découvrir des critères pour l'évaluation d'un travail en groupe

- Formuler des « questions d'extension » du dilemme.

Résoudre un dilemme est un « choix forcé » : dans un premier temps, il faut choisir et répondre à la « question initiale ». On ne peut pas nuancer, dire que « ça dépend de... », se demander « si... », poser des questions complémentaires à propos de ce que l'énoncé ne dit pas.

Cela laisse souvent les élèves « sur leur faim ».

Ce n'est qu'une fois le dilemme résolu par la discussion et l'argumentation qu'on peut l'« ouvrir » : « Quelles questions vous permettraient de discuter plus en nuance de ce dilemme vécu par un élève qui ne sait pas s'il doit ou non accepter une note de groupe ? »

Il note, en généralisant les questions, par exemple :

- > Comment la consigne du travail de groupe a-t-elle été (devrait-elle être) donnée par l'instituteur ?
- > Les élèves sont-ils (devraient-ils être) prévenus de la manière de coter leur recherche en groupe ?
- > La recherche des élèves s'est-elle déroulée (doit-elle se dérouler) en classe ? Chacun a-t-il exposé (devrait-il exposer) oralement ? remis (remettre) un rapport écrit ?
- > L'enseignant a-t-il observé (aurait-il dû observer) leur travail ? Comment savoir la part de chacun sinon ? Est-ce nécessaire ?

- Synthétiser en une sorte d'éthique de l'évaluation de groupe. Par exemple :

- > Comment l'évaluation d'un travail de groupe peut-elle être « juste » ?

Formuler les opinions ou hypothèses proposées par la classe comme :

- > Pour qu'une évaluation soit « juste » il faut des critères fixés clairement au départ.
- > Pour que l'évaluation d'un travail de groupe soit « juste », il faut que l'enseignant observe le fonctionnement du groupe. ... que les élèves participent à leur évaluation. ... qu'une part de la cote soit individuelle ... que les élèves règlent en groupe la participation équitable de tous ...





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Construire et expérimenter une grille d'évaluation de travail en groupe.

Selon le contexte actuel de la classe, choisir un apprentissage à effectuer en groupe.*

Réaliser le travail de groupe et l'évaluer en appliquant les critères choisis.

Discuter de l'efficacité de la grille et l'améliorer.

2. « Jouer au professeur » en notant des réponses justes, erronées ou discutables

2.1. À des problèmes mathématiques

- Noter individuellement :

Les élèves vont noter et justifier leurs notes. Les élèves n'ont pas de grille ni de base de notation à disposition. Outre les appréciations différentes, la comparaison des notes et la discussion qui suivra en fera apparaître la nécessité.

Des réponses à des problèmes peuvent aussi être issues, anonymement, de contrôles précédents.

« Souligne les fautes en rouge et donne une note aux élèves A, B et C en la justifiant »

Énoncés de problèmes	Réponse de A	Réponse de B	Réponse de C
Marcelino habite à 0,7 km de l'école. Il s'y rend en marchant tous les matins et après-midi parce qu'il rentre manger à la maison le midi. Il a classe lundi, mardi, jeudi et vendredi. Quelle distance parcourt-il en tout par semaine pour aller et revenir de l'école ?	11,2 km Note : parce que	11,2 Note : parce que	0,7 km x 4 = 3,2 km par jour 3,2 km x 4 = 12,8 km par sem. Note : parce que
Pour préparer un cocktail, Laure mélange 2 l de jus d'orange, 1 l de jus d'ananas, 5 dl de jus de citron et 1 l d'eau. Combien de verres de 25 cl pourrait-elle remplir ?	$2\text{ l} + 1\text{ l} + 0,5\text{ l} + 1\text{ l} = 4,5\text{ l}$ $450\text{ cl} : 25 = 18\text{ verres}$ Note : parce que	$2\text{ l} + 1\text{ l} + 5\text{ dl} + 1\text{ l} = 9\text{ l}$ $900\text{ cl} : 25 = 18\text{ verres}$ Note : parce que	$2\text{ l} + 1\text{ l} + 5\text{ l} + 1\text{ l} = 9\text{ l}$ $900\text{ cl} : 25 = 36\text{ verres}$ Note : parce que

*Pour une typologie sommaire d'activités pouvant donner lieu à du travail de groupe : www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=78





Dossier pédagogique

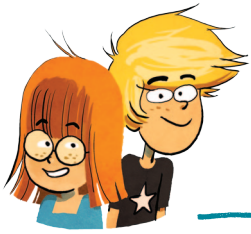
Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

Quentin possède 27 romans, 12 albums documentaires, 13 bandes dessinées et 9 DVD. Combien de livres possède-t-il en tout ?	$27 + 12 + 13 + 9 = 61$ Note : parce que	$27 + 12 + 13 = 42$ livres Note : parce que	$27 + 12 + 13 = 52$ livres Note : parce que
Sandrine a 14,33 € dans son porte-monnaie. Sa mère lui donne 2,50 € pour acheter des friandises. Combien Sandrine a dans son porte-monnaie à présent ?	$14,33 € - 2,50 € = 11,83 €$ Note : parce que	$14,33 € + 2,50 € = 16,83 €$ Note : parce que	14,33 € Note : parce que
Le facteur distribue 5 lettres à la boulangerie, 1 carte postale à l'école et 4 colis au garage. De la poste, la boulangerie est à 350 m, l'école à 500 m et le garage à 825 m. Il fait tout le chemin à pied. Quelle distance doit-il parcourir en tout ?	$(5 \times 350 \text{ m}) + 500 \text{ m} + (4 \times 825 \text{ m}) = 1750 \text{ m} + 500 \text{ m} + 3300 \text{ m} = 5550 \text{ m}$ Note : parce que	Je ne sais pas ! Note : parce que	$350 \text{ m} + 500 \text{ m} + 825 \text{ m} = 1,675 \text{ km}$ Note : parce que
Sam avait 36 cartes, il donne les $\frac{2}{3}$ de sa collection à son copain et le quart à sa sœur. Combien de cartes lui reste-t-il ?	Sam donne : $36/3 \times 2 = 24$ et $36/4 = 9$ Il lui reste : $36 - (24 + 9) = 3$ Note : parce que	$\frac{2}{3} + \frac{1}{4} = \frac{(8+3)}{12} = \frac{11}{12}$ $\frac{12}{12} - \frac{11}{12} = \frac{1}{12}$ $36/12 = 3$ cartes Note : parce que	$\frac{1}{3}$ de 36 = 12 $\frac{3}{4}$ de 12 = 6 cartes Note : parce que





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Comparer les notations et discuter des différences d'appréciation, des présupposés, des ambivalences et des insuffisances. Par exemple :

> Sur ce que l'énoncé peut exiger explicitement ou implicitement :

Faut-il présenter tout le raisonnement ? Bien indiquer les unités y compris dans le calcul ? Qu'est-ce qui compte quand le raisonnement est juste et le calcul erroné ? Pour quelle part ?...

> Sur la mise en cause d'une lecture trop peu attentive de l'énoncé :

5 dl et pas 5 l (2). Un DVD n'est pas un livre. (3)...

> Sur les qualités de formulation de l'énoncé :

Les mots comme « à présent » : cela signifie-il avant d'acheter les friandises ou après ?

Comme « sa mère lui donne » : est-ce dans son porte-monnaie personnel ?... (4). Le mot « et » veut-il dire « et ensuite » ? Sam donne-t-il 1/4 du paquet initial ou de ce qui reste ? (6)

> Sur les énoncés-pièges aux données manquantes :

Il est alors plus juste de répondre qu'on ne sait pas : Quel est le trajet du facteur ? (5)

> Sur l'utilité de conseils, d'interprétation des erreurs, à côté de la note.

2.2. À des dictées

- Collectivement ou individuellement, au brouillon, à partir d'une dictée parsemée d'erreurs au tableau :

C'est la nuit, c'est l'hiver.

Un vieux loup s'**aproche** du village des animaux.

La première maison est la maison de la poule.

Le loup **frappe** à la porte, toc, toc, toc.

« Qui est là ? » demande la poule.

Le loup **répond** : « C'est le loup. »

La poule **s'afolle** : « Le loup ! »

« **N'est pas peur**, poule : je suis vieux, je n'ai plus une seule **dans**, **Laisses-moi me réchauffé** près de ta cheminée, et me **préparé** une soupe au **cayou**. »

(Anaïs Vaugelade, *Une soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2000)

« Pour cette dictée, un enseignant donne 0/10 : Pourquoi à votre avis ? »

« Un autre enseignant donne 5/10 : Pourquoi à votre avis ? »

« Quelle autre note pourrait-on encore donner ? »

- Mettre sur la voie d'une correction basée sur les réussites autant que sur les erreurs :

« Comment noterait-on si on accordait autant d'importance à ce qui est réussi qu'à ce qui est erroné ? »

Les élèves peuvent se baser sur les mots corrects soulignés et les mots erronés en rouge.

> C'est, la nuit, l'hiver, vieux, loup, village, animaux, première, maison, poule, à, la porte, qui, est, là, demande, peur, je suis, je n'ai, plus, seule, près, ta cheminée, une soupe. 24 mots (outre les déterminants) sont bien orthographiés.

> 24 mots bien orthographiés + 10 mots mal orthographiés

> 24/34 ~ 7/10





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Interpréter :

« Qu'est-ce qui est plus juste ? » « À quoi sert cette dictée ? » « À quoi servira-t-elle pour l'élève s'il a reçu ce o ? Ou ce 5 ? Ou ce 7 ? » « Que lui conseiller encore pour améliorer son orthographe ? » « Que pourrait-on changer à cette méthode de dictée ? »

> Le 7/10 est mathématiquement plus juste, il est aussi plus encourageant mais à condition d'aider l'élève qui commet ces erreurs à y remédier. On remarque par exemple la difficulté de doubler des consonnes ou non, les erreurs de conjugaison...

> Si on veut tester davantage les compétences orthographiques pour un apprentissage récent, comme un cas d'accord des verbes, on peut ne corriger ou donner un texte à compléter où seuls ces verbes à accorder doivent être bien orthographiés...

- Expérimenter la co-évaluation d'une dictée :

L'enseignant dicte un court texte adapté aux derniers apprentissages. Chaque élève note sa propre dictée ainsi que l'enseignant. Les notes sont comparées et discutées.

2.3. À des productions personnelles

Examiner collectivement, sans formuler d'appréciation, des travaux où prime la créativité : une réalisation graphique, l'écriture d'un poème, un jeu théâtral... Réaliser des évaluations de deux manières et en même temps :

- D'une part, des élèves vont évaluer les réalisations individuellement et à l'aveugle : ils remettent une note avec une appréciation écrite.

- D'autre part, en groupes de trois, d'autres élèves vont évaluer ces productions à partir d'une grille préétablie par l'enseignant : ils en remettent également une note avec une appréciation écrite.

Comparer les notes et les approches :

> Il y aura sans doute plus de cohérence avec une grille et des critères (bien que la note ramène ceux-ci à une moyenne réductrice) et avec l'avis de trois évaluateurs et d'une discussion du point de vue subjectif de chacun.

> Même en groupe ou avec des critères : une part indéniable de subjectivité peut l'emporter.

Se questionner : *Faut-il évaluer « sommativement » des productions personnelles ?*

> Synthèse et prolongement

1. Rédiger des règles de la classe à propos de l'évaluation

On pourra utiliser le travail qui précède pour rédiger des règles concrètes pour l'évaluation des apprentissages dans la classe. Des règles peuvent être énoncées dans un tableau qu'on complètera et révisera au fur et à mesure des besoins de la classe. Par exemple :





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

> Pour une meilleure évaluation de nos apprentissages, nous pouvons :

- Questionner sur les consignes d'un contrôle écrit : lors d'un contrôle écrit, pendant un temps imparti, pouvoir demander une explication que l'enseignant, s'il le juge utile, peut adresser à l'ensemble de la classe.
- Être informé sur les objectifs d'une évaluation et sur l'utilisation que l'on en fera.
- Réaliser régulièrement des évaluations « formatives » où le but n'est pas une note mais un encouragement à montrer ses forces et ses faiblesses.
- Recevoir personnellement des commentaires explicatifs sur ses notes et des pistes pour s'améliorer.
- Recevoir des encouragements à propos de ce qui est réussi, même quand la note est faible.
- Questionner et discuter personnellement d'une note avec laquelle on n'est pas d'accord.

2. Lancer le débat, selon les intérêts des élèves, sur une des questions-repères

Faut-il éviter ou supprimer, les notes ?... Quelle est la différence entre une évaluation par couleurs et la note ?... Comment une évaluation peut-elle être « formative » (apprendre comment progresser) ?... Faut-il bannir le « zéro » ?... Pourquoi ces élèves ont-ils dit cela : « Les erreurs ne sont pas toujours des erreurs. » (Kévin) « Les erreurs sont intéressantes car elles nous apprennent comment on réfléchit. » (Morgane) ? ...

COMPÉTENCES

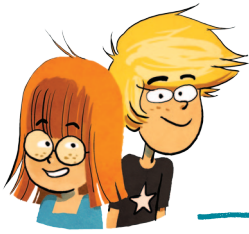
Compétences transversales

Porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres (Manières d'apprendre) Par les diverses activités de communication, l'élève pourra : se connaître, prendre confiance : se prendre en charge, prendre des responsabilités... travailler en équipe (Attitudes relationnelles) [F7-8]

Morale

Vers une personnalité autonome : ... Apprendre à choisir. Présenter son point de vue.... Les valeurs ne sont pas permanentes. Le choix personnel au nom d'une certaine vision consciente des choses (Pratique de l'engagement)





Séquences à partir des pages 22-23

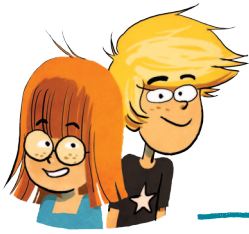
A-t-on le droit d'agir contre la loi si l'on pense bien agir ?

D'après cette question, il est possible d'agir contre la loi, et donc, quelque part, d'agir de manière injuste, tout en agissant de manière juste, dans le sens où l'on pense « bien agir ». Cette question montre donc qu'il y a différentes significations au mot « juste ». Nous sommes ici face à deux significations : le juste au sens de « conforme à la loi », le juste comme « légal » ; et le juste au sens de « bien », le juste comme « légitime ».

Le problème qui est à l'origine des différentes significations du juste est celui des différents critères d'après lesquels nous jugeons de la justice ou de l'injustice de nos actions. Agir de manière juste au sens de respecter la loi, implique la signification du juste comme légal. Celle-ci qui prend comme critère le droit, la loi. Mais on peut aussi considérer que l'on agit de manière juste si l'on agit « bien ». Le critère du juste mobilisé ici est celui de l'action légitime en regard de l'idéal ou du bien visé. Nous sommes devant une deuxième signification du juste : le juste comme légitime. Mais une action que l'on considère comme légitime peut être injuste en référence au critère de la loi. Voler aux riches pour donner aux pauvres, par exemple, s'affirme comme une action légitime parce qu'elle veut instaurer plus d'égalité, mais elle est injuste dans le sens où elle ne respecte pas la loi. Ainsi, ce que l'on considère nous-mêmes comme juste dans le sens de légitime peut être opposé au sens légal du juste. Edward Snowden agit de manière juste selon le but qu'il fixe à son action, selon ce qu'il considère comme légitime (il révèle l'information que des droits fondamentaux sont bafoués, car il faut empêcher que ces droits soient plus longtemps bafoués). Mais en même temps, il agit de manière injuste par rapport au cadre auquel nous sommes tous soumis et qui est le cadre de la loi (il a volé des informations au service de renseignement pour lequel il travaille, il a donc fait quelque chose d'illégal). Il y a donc différents critères du juste et différentes significations, et celles-ci peuvent entrer en conflit. On peut, sous cet angle, reformuler notre question de départ de la manière suivante : a-t-on le droit d'agir de manière illégale si le but que l'on vise est légitime ?

Mais cela se complique encore : il faut préciser que même quand on est d'accord sur le critère, la conception de ce dernier est aussi sujette à différentes interprétations. Une action qu'on considère comme légitime peut être tout à fait contraire à ce que d'autres personnes interprètent comme étant légitime. Pour reprendre l'exemple d'Edward Snowden : celui-ci agit de manière juste selon ce qu'il considère comme légitime (il veut empêcher que ces droits soient plus longtemps bafoués). Mais en même temps, il agit de manière injuste par rapport à ce qui est considéré comme légitime par d'autres personnes (certaines personnes affirment que les agences de renseignement font un travail important parce que grâce à leurs écoutes, ils protègent les citoyens américains. Aussi, ils considèrent qu'Edward Snowden agit de manière illégitime, qu'il se comporte comme un traître envers ses concitoyens). Différentes conceptions du légitime peuvent donc à leur tour entrer en conflit. Le légitime veut compenser la loi. Mais quand on constate qu'il y a plusieurs interprétations du légitime, la question peut être formulée sous un autre angle encore : quel type de revendication légitime pourrait devenir une revendication légale, s'intégrer à un corpus de lois ? Pas simple tout ça !





Séquences à partir des pages 22-23



EXERCICE PHILO : qu'est-ce qui est légitime / qu'est-ce que le légitime ?

Comment définir ce qui est légitime ? Pour cela, on s'appuie sur une conception de ce que signifie « légitime ». Mais il n'est pas toujours évident de savoir de quoi l'on parle ! Dans ce dispositif, nous vous proposons d'effectuer un travail de conceptualisation et de problématisation. Le travail de conceptualisation vise à cerner les contours d'une notion abstraite, à la délimiter, à la définir. Ici, il s'agira d'appréhender les notions-clés de juste et de légitime à travers, avant tout, l'exercice de la distinction conceptuelle (légal et légitime), de la détermination de critères (les critères du **légitime**), et de la comparaison. La problématisation, pour sa part, consiste dans le fait de se mettre en situation de réflexion : se poser des questions (sur le légitime et sur le juste), et mettre en question ses conceptions, douter*.

1. Opérer des distinctions

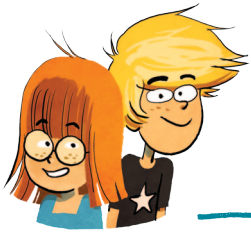
La conceptualisation est un travail incontournable de la pensée critique. Dans le travail de conceptualisation, l'opération de distinctions conceptuelles est une phase essentielle. Le mot « critique » vient des mots grecs *krisis* et *krinein*. Ce dernier signifie : « décider, dans le sens de trancher, distinguer ». Ici, il s'agira de distinguer le légal du légitime.

Cette première phase est une phase d'**émergence des représentations des élèves sur la justice, afin de partir de leur opinion.**

- L'enseignant demande à ses élèves s'ils ont bien compris l'affaire Snowden. Proposer à celui qui veut de la ré-expliquer.
- Il propose d'ouvrir la revue aux pages 22-23 et de lire ensemble l'explication de l'affaire Snowden.
- Ensuite, l'enseignant pose une question aux enfants : « La loi dit-elle ce qui est juste ? »
- Dans le cas où certains répondent que non, il demande aux enfants de donner des exemples où la loi peut ne pas dire ce qui est juste.
- L'enseignant demande ensuite aux enfants : « Est-ce que ce n'est pas bizarre ? La loi, c'est un texte qui dit ce qui est juste. Mais il est possible de trouver que ce qu'elle dit être juste n'est pas juste. Comment est-ce possible ? »
- L'idée est donc amenée qu'il y a d'autres significations du juste que le sens légal.
- Ensuite, l'enseignant explique que demander si la loi dit toujours ce qui est juste, cela revient à demander si la loi est toujours légitime.
- S'arrêter sur ce mot (l'écrire en grand au tableau). « Avez-vous déjà lu ou entendu ce mot ? Dans quel contexte ? Selon vous, qu'est-ce que cela peut vouloir dire ? » Recueillir les premières impressions des enfants. Annoncer que l'on va essayer de comprendre cette notion.
- L'enseignant continue le questionnement. Si on peut se poser la question « la loi dit-elle ce qui est juste ? », d'autres questions se posent : « Suffit-il pour être juste d'obéir aux lois ? » Recueillir les premières impressions des enfants. Ensuite : « Combattre l'injustice, est-ce respecter le droit ? »
- Attention, il s'agit à ce stade d'une première « cueillette de points de vue ». Bien sûr, vous pouvez demander aux enfants de clarifier leur réponse ou de donner des

*Afin de donner aux enseignants des clés pour l'éducation à la justice, un programme d'éducation active à la justice destiné aux 11-18 ans intitulé "Justice en débats" a été mis en place. Voir « Réfléchir sur la justice dans une perspective citoyenne », novembre 2000, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles. Pour se procurer (gratuitement) l'ouvrage, écrire à la Fondation Roi Baudouin, rue Bredérode 21, B-1000, Bruxelles.





Séquences à partir des pages 22-23

exemples. Mais il ne s'agit pas encore d'argumenter, ou d'exprimer son accord / son désaccord avec le point de vue d'un autre.

- L'enseignant annonce : « il y des individus (réels ou fictifs) qui décident de ne pas respecter la loi dans le but de combattre l'injustice. En connaissez-vous ? » Recueillir les exemples.
- « Mais est-ce que chaque fois qu'on ne respecte pas la loi, c'est pour combattre l'injustice ? » Après quelques réactions, l'enseignant annonce qu'on va faire un exercice.

2. Dégager des critères

Le fait de dégager des critères est une phase du travail de conceptualisation qui, elle aussi, est essentielle. Le critère (mot qui découle de la même racine indo-européenne que *krisis* et *krinein* !*) est aussi un moyen de décider, dans le sens de trancher. Il s'agira ici de dégager les critères du **légitime**.

Dans cette deuxième phase, on cherchera à mener les enfants à préciser leur conception initiale de la justice et de l'injustice, en les amenant, à partir de situations diverses, à verbaliser ce qu'ils pensent, dans un objectif de pré-conceptualisation.

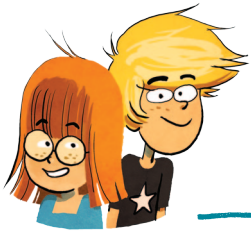
- Distribuer le document « Portraits de justiciers » (voir fiche en annexe p. 31). La tâche est d'essayer de trier les faux et les vrais justiciers. « Certains de ces différents personnages ne respectent pas la loi, d'autres oui. Tu trouves que son action est tout de même juste, parce ... / Tu trouves que son action est injuste, parce que... »
- Laisser faire individuellement l'exercice (20 min).
- Ensuite, proposer aux enfants de se mettre en groupes de trois et de mettre en commun leurs réponses.
- Attirer à nouveau l'ensemble de la classe et demander aux différents groupes de partager avec l'ensemble de la classe leurs différentes réponses. Séparer le tableau en deux et écrire d'un côté, les critères retenus pour « Son action est injuste, parce que... » et pour « Son action est tout de même juste, parce que... » Expliquer que l'on est en train de déterminer des critères.
- Expliquer aux enfants : « Que venons-nous de faire ? Nous avons vu que parfois, les personnages ne respectent pas la loi, et ce qu'ils font n'est pas juste. Ce sont des « faux justiciers », ils n'ont rien en commun avec un justicier. Et nous avons vu qu'il y en a qui sont de « vrais justiciers », et que parfois, eux aussi, ne respectent pas la loi. Pourquoi ? Nous avons vu que leur action est tout de même juste, parce que... » Reprendre la liste de critères notée au tableau.
- « Donc, on peut faire quelque chose d'illégal qui est tout de même juste. Mais à certaines conditions. Nous les avons déterminées ici : ce sont les critères du juste au sens de légitime. »

3. Comparer

Il s'agit maintenant de clarifier les enjeux des critères recueillis. À cette phase de travail sur les critères, vous ferez appel à d'autres habiletés à penser propres à la conceptualisation : associer, comparer, relier. Le but est de généraliser, d'arriver à une notion générale, c'est-à-dire à un concept, qui permet de regrouper les cas divers.

* N.B. : sur les critères, voir aussi le Dossier Pédagogique n° 38, pages 11-13.





Séquences à partir des pages 22-23

- Reprenez les critères collectés, qui sont encore des explications factuelles (par exemple : « elle fait cela pour ses enfants »).
- Tentez, avec les enfants, de regrouper les critères. Demandez-leur si selon eux, certains d'entre eux sont similaires et pourraient être regroupés. Dans le cas où certains se ressemblent mais ne peuvent être regroupés, demandez-leur quelle nuance les distingue.
- Une fois que les critères sont regroupés, reprendre la liste.
- Tentez de les généraliser. Demandez par exemple : « Qu'est-ce qui est commun entre faire quelque chose pour ses enfants et faire quelque chose pour les pauvres ? – C'est que ce n'est pas pour soi – Est-ce que ce n'est vraiment pas pour soi ? Si on trouve que c'est juste et qu'on a envie de vivre dans un monde juste, on le fait pour soi aussi – On ne le fait pas pour gagner quelque chose – Comment pourrait-on le formuler autrement ? – On ne le fait pas dans son intérêt. »
- Une fois que vous avez dégagé des concepts, demandez aux enfants si les termes sont clairs pour eux. « Avez-vous bien compris ces mots ? »

Exemples de critères ou de conditions du **légitime qui pourraient être dégagés** :

- « Il/elle ne fait pas ça pour prendre l'argent pour lui/elle ; Il/elle fait ça pour les autres / pour le bien d'une autre personne » (action désintéressée)
- « Il/elle ne fait pas de mal à d'autres personnes » (non-violence)
- « Il/elle agit pour la paix / l'égalité / la santé... » (une certaine idée du bien commun)

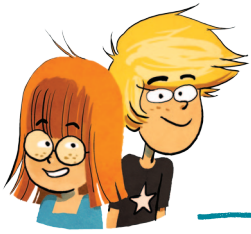
4. Problématiser les critères

La problématisation consiste dans le fait de se mettre en doute, afin de continuer à chercher, et dans le fait de nuancer, pour construire une opinion fondée.

Il s'agirait, à partir de situations concrètes, de mener un mini-débat s'arrêtant sur les différents justiciers et sur chaque critère :

- Distribuer le document « Situations concrètes » (voir fiche en annexe p. 32). La tâche est de « jouer » les cartes de justiciers dans les différentes situations et de tenter de tirer les conséquences possibles de l'intervention de ce justicier.
- Faire l'exercice collectivement.
- Demander aux enfants : dans la situation n°X, quel justicier pourrait intervenir ? Ensuite : qu'est-ce que cela aurait comme conséquences concrètes ? Demandez aux enfants d'essayer d'imaginer les conséquences concrètes qui découleraient de l'intervention du justicier.
- Tenter, à partir de chaque situation, d'amener le débat : « Est-ce que dans cette situation-là, l'action est non-violente ou est-ce qu'elle fait du tort à quelqu'un ? Si elle fait du tort à quelqu'un, est-ce légitime quand même ? Pourquoi ? Est-ce que dans cet exemple-là, l'action agit pour une valeur avec laquelle tout le monde est d'accord ? Si ce n'est pas le cas, est-ce légitime quand-même ? Pourquoi ? »
- Cette discussion permettra non seulement de voir que les critères ne sont pas absolus (ils peuvent s'opposer les uns aux autres et sont établis dans une situation particulière).
- Elle permettra aussi de préciser ou de redéfinir les critères.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

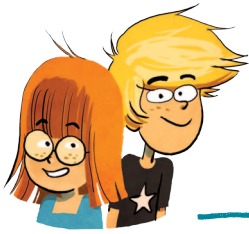
n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

5. Clôturer

Pour clôturer, proposez aux enfants de dessiner le portrait du justicier idéal, dont on aurait besoin dans le monde d'aujourd'hui. Chaque enfant pourra, sur son dessin, représenter : ce contre quoi son justicier doit combattre, ce qui le pousse à agir (pourquoi son action est légitime – et donc les critères qu'il trouve important), et les super-pouvoirs dont il a besoin. Cet exercice permettra un travail d'exemplification des critères du **légitime**.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

FICHE DE L'ÉLÈVE : PORTRAITS DE JUSTICIER

Voici une série de portraits, il faut ranger tout ça ! Fais le tri entre les faux et les vrais justiciers.

Certains de ces personnages ne respectent pas la loi, d'autres oui, mais chacun agit pour une raison différente.

- Tu trouves que son action est injuste, parce que...
- Tu trouves que son action est tout de même juste, parce que...

ROBIN DES BOIS



Robin des bois est un héros du Moyen Âge. Sa devise ? Détrousser les riches pour donner aux pauvres ! Il vit caché dans la forêt de Sherwood où il traque les caravanes, les attaque, et dépouille leurs occupants pour ensuite redistribuer les biens volés aux pauvres.

JOSEPH



Joseph traverse tous les jours la ville en voiture pour se rendre au travail, aller faire les courses... Or, il est tout le temps pressé. Du coup, quand le feu est rouge, s'il n'y a personne... hop, il passe tout de même. Pourquoi attendre que le feu devienne vert quand cela n'en vaut pas la peine ?

LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »



Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM* dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en prônant le droit à un environnement sain.

*Organismes génétiquement modifiés. Ce sont des organismes qu'on cultive, mais dont on n'est pas encore sûr de leurs effets sur la santé.



ZORRO

Zorro est un personnage du XIX^e siècle, un noble espagnol qui décide de se faire le défenseur « des faibles et des opprimés ». Déguisé en chevalier masqué avec une cape noire, il combat les autorités espagnoles corrompues en les attaquant par surprise avec son épée qu'il manie magnifiquement.

STÉPHANE



Stéphane a vingt-huit ans. Il n'a pas de travail et aucun revenu fixe. Depuis quelques années, quand les temps sont durs, il s'adonne à des activités de pickpocket : il guette les personnes inattentives dans le métro et s'empare de leur portefeuille, leur iPhone, leur appareil photo...



LÉON

Léon est pompier. La semaine dernière, il a été suspendu parce que lors d'une action de sauvetage dans un grave incendie, il a enfreint les règles de sécurité. Pour sauver un petit garçon de six ans, il a passé outre les règles et a mis sa propre vie gravement en danger.

MADAME PAPIN



Madame Papin a quatre enfants qu'elle élève seule. Elle a perdu son travail et elle reçoit de l'argent de l'État, mais les fins de mois sont très dures. Parfois, quand elle n'a plus rien, elle vole du pain ou des légumes dans les supermarchés pour ne pas que ses enfants aient faim.



DR. MÉDIC

Le docteur Médic est médecin sportif. Il prescrit un médicament à certains de ses patients qui lui demandent de leur redonner la forme pour gagner une course. Il sait que ce médicament a des effets néfastes sur la santé, même s'il est autorisé à la vente. Les sportifs qui le consultent ont besoin de ce médicament pour leur carrière !

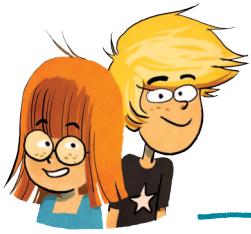
MADAME DUFOUR



Madame Dufour est propriétaire d'un restaurant à Bruxelles. Contre la loi, elle emploie des personnes « sans papiers »*, qu'elle doit cacher en cas de contrôle. C'est risqué, mais elle trouve que c'est important que ces personnes puissent aussi avoir un emploi.

*C'est-à-dire des personnes étrangères qui sont sur un territoire sans avoir de titre de séjour en règle (parce qu'ils ont immigré de façon clandestine).





Séquences à partir des pages 22-23

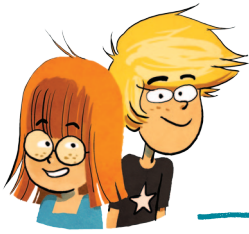
FICHE DE L'ÉLÈVE : SITUATIONS CONCRÈTES

Voici une série de situations concrètes. Pour chaque situation, essaie de répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que cette situation est injuste ?
- Quel personnage de la série de portraits pourrait se trouver dans cette situation et que ferait-il ?
- Quelles seraient les conséquences concrètes dans son action ? Essaie de déterminer un maximum de conséquences.

- a/ Ce matin, un sportif est venu à ma consultation. Il est coureur, je le traite depuis quelques années et il est monté de niveau de manière impressionnante. Il a une course très importante dans six mois et il m'a expliqué qu'il avait besoin de développer sa musculature très vite. Il m'a fait comprendre que, pour gagner cette course, il était prêt à prendre de petits risques pour sa santé.
- b/ Los Angeles et dans les villages environnants, la garnison aux ordres du commandant Monastorio a pris le pouvoir et a imposé une tyrannie. Des citoyens innocents qui ont osé élever la voix sont emprisonnés. Or, les prisons sont fermement défendues par les soldats du commandant.
- c/ Ce matin, j'ai reçu deux courriels : des réponses à des candidatures pour un emploi. Dans les deux courriels, il était écrit que je ne suis pas assez qualifié. Mais tant que je n'aurai pas trouvé de boulot, je devrai vivre sans un rond ! Dans le métro, je vois souvent des jeunes qui font des études à l'université et qui reçoivent de l'argent de leurs parents : ils ont pu se payer très facilement l'iPhone qui est rangé négligemment dans leur poche...
- d/ Nous sommes seulement à la moitié du mois, et mon compte en banque est déjà vide ! L'allocation que je reçois depuis que j'ai perdu mon travail ne suffit vraiment pas à payer le loyer, l'eau, l'électricité, la nourriture et tous les frais pour élever mes quatre enfants. Je ne sais pas comment je vais faire pour les nourrir ce soir !
- e/ Nous avons été appelés d'urgence pour un incendie très grave. Dans la maison en feu, il y a toute une famille. Nous avons pu sauver tout le monde, sauf le petit garçon. Pour le sauver, il faudrait passer sur une poutre qui est en train de brûler et qui a une chance sur deux de s'écrouler. C'est une infraction aux règles de sécurité, mais je me dis que le petit garçon en danger pourrait être mon fils.
- f/ Pour les habitants du village de Kingham, les temps sont durs. Le roi a lancé une série de réformes : les agriculteurs doivent payer des impôts importants sur leurs cultures, même quand ils produisent très peu. À côté de ça, les nobles qui vivent grâce à leurs ressources ne doivent payer aucun impôt. Dans la famille Adamson, vivant dans le château non loin du village de Kingham, on possède des bijoux, des chevaux, on donne de grandes fêtes...
- g/ Je cherche un nouveau plongeur pour le restaurant. Ce soir, un jeune homme s'est présenté. Il avait entendu par un ami que je cherchais quelqu'un qui soit prêt à





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

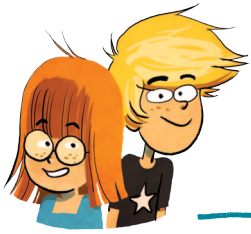
Séquences à partir des pages 22-23

travailler tard le soir. Il m'a expliqué qu'il vient d'Iran et qu'il n'a pas de documents d'identité légaux en Belgique. Comme il ne peut pas avoir de contrat légal, il est prêt à accepter n'importe quel travail si je suis d'accord de l'employer de manière illégale.

h/ Dur dur, ce vendredi, de traverser la ville en voiture. Tous les cent mètres, on tombe sur un feu ! Au final, on passe autant de temps à attendre que les feux deviennent verts qu'à avancer. Le pire, c'est que la plupart du temps, ces feux ne servent à rien puisqu'aucun piéton ne traverse. Et c'est toujours au moment où je l'approche que soudain, le feu devient rouge...

i/ On vient d'autoriser à Monsieur Dublé une mise en culture d'OGM de 200 hectares à quelques kilomètres de chez nous ! Or, même si certaines organisations scientifiques internationales affirment que les OGM ne sont pas dangereux pour la santé humaine, de nombreuses autres estiment que ces études sont insuffisantes. Selon ces dernières, la culture d'OGM provoque une pollution génétique de l'environnement. Pourtant, ce genre de cultures est très souvent autorisé dans l'Union Européenne et malgré les protestations des citoyens, les surfaces cultivées OGM n'arrêtent pas de se multiplier !





Séquences à partir des pages 22-23



LEÇON D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À LA CITOYENNETÉ : La justice vue et mieux comprise, à travers des médias

> Préparation

L'enseignant pourra suivre l'un de ces deux fils conducteurs :

- Soit aller de l'éducation aux médias à l'éducation citoyenne, de manière plus hypothétique mais plus problématisante : avec la presse écrite, observer des articles qui traitent d'affaires judiciaires et reconstruire des connaissances de base (ce qu'est le pouvoir judiciaire par rapport aux autres pouvoirs), en même temps qu'un lexique (les mots-clés de la justice), à partir des récits rencontrés.
- Soit, de manière plus progressive, faire l'inverse : élaborer des repères de connaissance citoyenne et ensuite recourir aux médias, et pour repérer, et construire un lexique. C'est cette dernière démarche qui sera présentée ici.

1. Comprendre le rôle de la justice et la séparation des pouvoirs, à partir de l'affaire Snowden notamment

> Repères pour l'enseignant à propos de la séparation des trois pouvoirs

- Les LOIS :

Règles (lois sur la propriété, code de la route, lois sur le tapage nocturne...) que tout le monde est supposé connaître et respecter, les lois sont inscrites dans la Constitution, le Code Civil et d'autres codes, arrêtés ou décrets.

- Le POUVOIR LÉGISLATIF :

Les lois sont votées par les « députés » qui sont nos « représentants », nos « élus », désignés à partir d'« élections législatives » pour aller siéger dans un « Parlement » (fédéral, régional ou communautaire) où ils les proposent et les votent : ces représentants forment le pouvoir législatif.

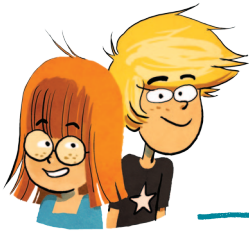
Dans l'affaire Snowden, ce sont des lois sur la confidentialité, dues par les employés de la NSA, qui obligeaient Edward Snowden à se taire. Mais ce sont aussi des lois sur le respect de la vie privée, dues par toute institution et tout citoyen, qui auraient dû empêcher la NSA de pratiquer ses espionnages. Il y a donc deux illégalités !

Ces lois existaient avant l'affaire et ailleurs qu'aux États-Unis. Par exemple, avec Julian Assange et son site Wikileaks du côté de la révélation et dans l'affaire du Watergate (où le président des États-Unis faisait espionner la presse) du côté de l'espionnage...

- Le POUVOIR EXÉCUTIF :

Le pouvoir exécutif ce sont les ministres qui, formant le gouvernement, dirigent et organisent le pays conformément aux lois. L'équivalent du ministère de l'intérieur aux États-Unis dirige la police américaine qui pouvait arrêter Snowden et qui, n'y réussissant pas, a pu révoquer son passeport et le déclarer apatride. Un ministère ne peut pas modifier ou inventer des lois, il ne pourrait pas, comme cela se fait dans des dictatures, arrêter ou torturer sa famille pour l'obliger à se rendre.





Séquences à partir des pages 22-23

- Le POUVOIR JUDICIAIRE :

C'est le pouvoir judiciaire (ou « la Justice ») qui décide de l'innocence ou de la culpabilité, et qui prononce un acquittement ou une peine. Si Snowden était extradé il aurait droit à un procès, il ne pourrait pas être condamné avant cela.

Indépendant des deux autres, le pouvoir judiciaire est composé de juges (ou « magistrats ») siégeant dans des tribunaux. Il « juge » c'est-à-dire qu'il a la responsabilité de faire la clarté en entendant les différents points de vue, de trancher en appliquant les lois le mieux possible. Le pouvoir judiciaire ne peut être soumis à aucune pression de la part de l'exécutif ou du législatif. Il peut même arriver qu'un membre du pouvoir législatif, un député, soit mis en examen par la Justice (si on lève son « immunité parlementaire ») ou qu'un membre de l'exécutif, un ministre, soupçonné d'avoir commis un délit, soit poursuivi en justice.

- L'INDÉPENDANCE DES TROIS POUVOIRS :

La séparation des pouvoirs est un pilier de notre démocratie inscrit dans la Constitution.

À partir de l'affaire Snowden, on pourrait se demander : serait-il possible que la Justice américaine intente un procès à la NSA pour avoir porté atteinte à la protection de la vie privée ? Oui, théoriquement, s'il y a une plainte. Le pouvoir judiciaire américain pourrait en prendre l'initiative. Ou un groupe de citoyens, attachés au principe de protection de la vie privée, peut se constituer « partie civile », prendre le rôle de victime et se plaindre. D'autant plus qu'on sait maintenant que la NSA surveille de simples citoyens pour lesquels il n'y a aucune suspicion fondée de terrorisme.

> Déroulement

Lire l'article vous-etes-surveilles@justiciers.com et commenter librement, puis répondre à la question : *A-t-on le droit d'agir de manière injuste si le but que l'on vise est juste ?*

En atelier philo : on pourra recouper les notions d'in-juste, d'il-légal et d'il-légitime.

1.1. Exprimer des représentations initiales à propos de « La Justice »

- La discussion autour de la « légitimité » aura sans doute mis à jour des critères juridiques, à côté de critères éthiques et philosophiques. On aura peut-être évoqué des moyens pour la société de garantir le respect des lois, en se questionnant, comme c'est le cas avec Snowden, sur les relations entre le gouvernement et la Justice. On pourra noter ou garder en mémoire ces notions de droit autour du pouvoir judiciaire pour les utiliser maintenant.

- Pour commencer sur ce terrain, il est utile de faire apparaître le « déjà-là ». On peut partir pour cela d'un « mur du silence » sur lequel on pourra échauffer une redécouverte à propos des lois, du pouvoir judiciaire et de son indépendance à l'égard des autres pouvoirs (en clarifiant ces notions selon le niveau qu'on souhaite atteindre).

Au centre du tableau :

La justice ?

« Vous allez venir au tableau faire un « mur du silence », inscrire silencieusement des mots et de courtes phrases que vous associez à ce mot *Justice*, à quoi il vous fait penser. Il ne faut jamais plus de deux élèves au tableau à la fois. »





Séquences à partir des pages 22-23

1.2. Questionner et clarifier les représentations

En reprenant des inscriptions, préalablement groupées ou non, l'enseignant guide les élèves par des questions autour des : *lois, pouvoir législatif, pouvoir exécutif, pouvoir judiciaire, l'indépendance des trois pouvoirs.*

- « Qu'est-ce qui limite la liberté en société, par exemple la liberté de prendre ce qu'on désire, de rouler aussi vite qu'on le souhaite, de faire du bruit la nuit... ? »
- « D'où viennent ces lois ? Qui les a décidées et qui décidera des lois nouvelles (par exemple de nouvelles lois sur le mariage pour tous, sur l'adoption...) ? »
- « Quelles sont les lois américaines en jeu dans l'affaire Snowden ? Sont-elles universelles ? »
- « Est-ce qu'à l'échelle de la société il suffirait qu'il y ait de bonnes lois pour qu'elles soient respectées ? »
- « Comment pensez-vous que fonctionne la Justice ? Qui peut décider de l'innocence ou de la culpabilité, des peines ? »
- « Si Snowden était extradé pourrait-il aller directement en prison ? »
- « Pourquoi est-il important que les trois pouvoirs soient bien indépendants les uns des autres ? »

Rédiger une synthèse à partir des formulations et exemples des élèves (voir repères pour l'enseignant à propos de la séparation des trois pouvoirs).

2. Élaborer un « Lexique des mots-clés de la justice »

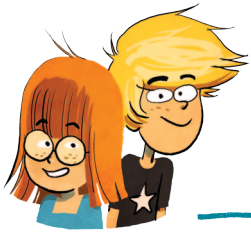
> Références

- *Avocat dans l'école* : Dossier réalisé par l'Ordre des barreaux francophones et germanophones de Belgique.
- Ressource pour le Primaire : 4974 : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=4974&do_check= ;
- pour le Secondaire : 4975 : http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=4975&do_check=
- <http://www.avocats-lexalex-namur.be/introduction-droit/lexique-juridique.html>
- <http://www.dgae.gov.pf/article259-lexique-judiciaire/>
- <http://www.justice.gouv.fr/les-mots-cles-de-la-justice-lexique-11199/>

> Matériel

- Dossier d'articles du journal *Le Soir* sur l'attentat au Musée Juif du 26 mai au 26 juin 2014 : www.lesoir.be/tag/attentat-musee-juif (Voir ce support aménagé en annexe).
- Ou, selon les sujets d'actualité dans les journaux à disposition :
- Série d'articles, sur plusieurs jours, relatant le suivi de mêmes faits judiciaires.
- Un original des articles affiché sur un panneau que les élèves pourront observer dans un premier temps : les Unes (avec la présentation éventuelle des pages), les pages où figurent les articles (avec les photos éventuelles).
- Des reproductions du texte des articles choisis pour chaque élève. Les élèves pourront y travailler individuellement ou par deux.
- L'enseignant y aura préalablement surligné les parties de phrases-clés où figurent les notions à classer et définir.





Séquences à partir des pages 22-23

> Déroutement

2.1. Se donner une base de repérage des phrases-clés dans des articles d'actualité judiciaire

- Si on a déjà réalisé l'étape précédente, rappeler les domaines que l'on a distingués :
 - *Les lois* (le pouvoir législatif).
 - *Le gouvernement* (dont ministère de l'intérieur avec la police : le pouvoir exécutif).
 - *La justice* (le pouvoir judiciaire).

Réserver trois colonnes au tableau pour ces trois catégories, en laissant un espace au-dessus pour *Les faits*.

- Si on n'a pas introduit le sujet de la séparation des pouvoirs et qu'on souhaite y remonter par la suite : préparer d'emblée les quatre colonnes avec des titres concrets comme *Faits / Lois / Police / Justice*.

(Pour un défi plus important, les élèves peuvent devoir rechercher eux-mêmes des parties de phrases qui pourraient être classées dans ces colonnes : « Soulignez en couleurs différentes les parties de phrases concernant les faits, les lois, la police et la justice ».)

2.2. Classer les notions rencontrées individuellement ou par deux

Parcourir individuellement ou lire à deux les textes des articles où l'enseignant a surligné les parties de phrases où figurent des notions à classer et définir.

Tenter de les classer selon les catégories définies.

2.3. Classer collectivement en explicitant les notions au fur et à mesure

Rassembler et décider d'une classification commune, tout en explicitant le sens de ces notions. Il sera possible de les comprendre intuitivement d'après le contexte mais en sachant que ce sont des hypothèses à vérifier lorsqu'on élaborera le lexique.

(Par exemple, la notion de *garde à vue* peut être comprise confusément.)

Voir l'analyse des articles sur l'attentat au Musée Juif en annexe. On y note par exemple :

> Les faits criminels

L'attentat perpétré - l'assassinat - une agression mortelle - des victimes...

> Les lois

- La présomption d'innocence : l'auteur présumé - le suspect...

...

> Le rôle de la police

- Arrestation : Le suspect a été arrêté - l'auteur été interpellé - homme soupçonné...

...

> Le rôle de la Justice

Le Parquet fédéral hérite de l'enquête - Le Parquet de Bruxelles...





Séquences à partir des pages 22-23

2.4. Commencer à construire un lexique des mots-clés de la justice

- Repérer des mots-clés à définir dans les notions classées.

> *l'auteur présumé - le suspect - soupçonné - des éléments « probants » - la garde à vue - être interpellé - le Parquet - l'enquête - la qualification des faits - être extradé - condamné - le tribunal correctionnel - la détention...*

- Rechercher des informations sur ces notions en équipes. Par exemple en divisant la liste des mots cherchés en trois et en confiant la rédaction à six groupes pour recouper les résultats.

L'enseignant fera élargir le vocabulaire à investiguer. Par exemple, si le terme *suspect* est à définir, on ira également vers l'explicitation de notions nécessairement liées : la présomption d'innocence, l'inculpation, la condamnation... ; avec le mot *avocat* : le droit à la défense, le droit à l'assistance ou l'aide juridique en manque de ressources...

- Rassembler, vérifier et reformuler collectivement les définitions. Réaliser une ébauche de brochure.
- Compléter les recherches et les définitions au fur et à mesure de nouvelles découvertes (dans les médias notamment ou au travers d'activités de prolongement comme la visite d'un avocat en classe).

> Prolongements

1. En français, à partir de textes de règles et de lois recherchés et amenés en classe*

- Caractériser ces écrits, les comparer selon différents critères. Par exemple :
 - > Pour qui ce texte a-t-il été écrit ? Est-il obligatoire ? Le texte est-il compréhensible par tous ou est-il plutôt difficile ? Qui peut en être l'auteur ? Est-il injonctif ? Est-il convainquant ? ...
- Détourner un autre texte donné (un poème, une narration...) en le réécrivant à la manière d'un de ces textes de lois.
- Écrire un texte de règles pour une pratique connue par la classe (pour la cantine de midi, pour la piscine, pour la récréation...) à la manière de deux de ces textes (de styles assez différents).
- Si le mot « droit » a été fréquemment utilisé, jouer sur la polysémie de ce mot, par exemple en énonçant ses sens contraires ou opposés :
courbe, aigu ou obtus, fourbe ou malhonnête, gauche ou droite, indirect ou détourné, science ou art..., devoir, privation ou interdit

Et en construisant des définitions à partir de ces oppositions, puis en enrichissant les définitions à partir de dictionnaires, notamment avec des exemples.

2. Inviter un avocat à l'école et aborder avec lui non seulement les questions de fonctionnement de la justice mais aussi ses aspects éthiques

Préparer des questions comme :

« On dit que tout le monde a le droit d'être défendu par un avocat, même les grands criminels ou les tortionnaires... Est-ce juste ? Est-ce possible personnellement pour un avocat qui réproouve ces actes ? »

*Prévoir en supplément par exemple : Déclaration des droits de l'homme et de l'enfant, extrait du code de la route, règles d'un sport, règlement à l'entrée d'une réserve naturelle, règlement intérieur de l'école...





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

« Les articles dans la presse, les opinions exprimées dans les médias avant même qu'un procès n'ait lieu : cela ne fait-il pas des médias un «quatrième pouvoir» ? »*

COMPÉTENCES

Éducation aux médias

Considérer tous les médias (...presse écrite...) comme des objets d'analyse ; décoder les langages utilisés pour interpréter les messages tant explicites qu'implicites (c. Démarche).

Compétences transversales

La langue française est la première clé qui s'offre à l'enfant et à l'adolescent pour accéder à l'ensemble des domaines de l'apprentissage... utiliser d'autres codes, d'autres langages ... chercher l'information, en connaître les lieux (... presse ...) Rechercher de l'information, c'est recourir à des sources adéquates et diversifiées : ... des médias... (Socles de compétences, Formation historique et géographique comprenant la formation à la vie sociale).

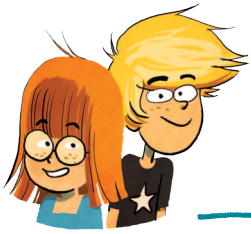
Langue française

Organiser - Structurer : Créer le besoin d'organiser les mots du champ lexical : éveiller à des démarches mentales d'organisation, de classement, de sériation (1706).

Traiter les unités lexicales : Comprendre en : émettant des hypothèses sur le sens d'un mot, découvrant la signification d'un mot à partir du contexte, en confirmant le sens d'un mot [F33-34].

*Observer comment les médias sont parfois légers mais aussi parfois très prudents dans leurs affirmations : voir les expressions soulignées dans les articles en annexe (de sources concordantes... selon une source proche de l'enquête... a précisé une source judiciaire...)





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

ANNEXE

À partir des articles du journal *Le Soir*, du 26 mai au 26 juin 2014, après l'attentat au Musée Juif : <http://www.lesoir.be/tag/attentat-musee-juif>

Premiers articles avec mots et phrases-clés surlignés

26 mai 2014 : Le Parquet fédéral hérite de l'enquête sur la tuerie du Musée Juif (M.M.)

Un registre de condoléances en ligne, pour rendre hommage aux victimes, a été ouvert ce lundi.

Le Parquet de Bruxelles vient de donner une conférence de presse relative à l'attentat perpétré samedi contre le musée juif de la rue des Minimes, à Bruxelles.

Après analyse, le Parquet fédéral a décidé de prendre le dossier en charge. La nationalité des victimes (le couple Riva était israélien) a pesé dans cette décision. La qualification des faits reste l'assassinat.

L'auteur a agi avec sang-froid.

L'appel à la population a produit un certain nombre de réactions. Le Parquet ne donne toutefois pas de précisions sur leur nombre et leur qualité.

Il n'y a pas encore de qualification « terroriste ».

La quatrième victime du tueur est toujours vivante.

La quatrième victime est dans « un état très critique ». Le Parquet dit ne pas comprendre les annonces de sa mort « dans certains journaux ».

D'autres regrets portent sur l'analyse des images saisies par les caméras de surveillance du Musée juif, malgré les instructions données hier à la presse. Le Parquet ne dément ni ne confirme les informations données par la presse sur ces images.

La police fédérale demande à toute personne susceptible d'identifier l'auteur de cette agression mortelle ou disposant d'informations, de prendre contact avec le numéro 0800/30300.

Le Parquet fédéral donnera une conférence de presse, ce soir, vers 17 heures...

Fusillade au Musée Juif à Bruxelles : la police diffuse les premières images du suspect (C.WE.)

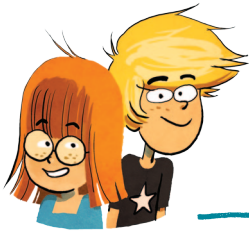
...Deux images et plusieurs vidéos en provenance de caméras de surveillance ont été diffusées ce dimanche sur le site de la police. On y voit un homme vêtu d'une casquette. Le suspect a fait usage d'une arme...

Selon la police, l'auteur présumé de la fusillade du Musée Juif de Bruxelles est de corpulence moyenne...

« La priorité des priorités »

« Pour nous, c'est la priorité des priorités, il faut retrouver cette personne », a expliqué Joëlle Milquet depuis le rassemblement en hommage aux victimes devant le Palais de Justice...





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

1^{er} juin 2014 : Fusillade au Musée juif de Bruxelles : un Français arrêté (AFP* et Marc Metdepenningen)

Un Français de 29 ans a été **interpellé** à Marseille ...

Un **homme soupçonné** d'avoir tué quatre personnes au Musée juif de Bruxelles le 24 mai a été **arrêté** vendredi à Marseille (France), porteur d'une Kalachnikov et d'un revolver du type de ceux utilisés à Bruxelles, a appris dimanche l'AFP de **sources concordantes**.

Ce Français de 29 ans originaire de Roubaix (Nord de la France), Mehdi Nemmouche, est **soupçonné**, selon une source proche de l'enquête, d'avoir été en Syrie en 2013 auprès de djihadistes. Il était **fiché** pour ces raisons par la **direction générale de la sécurité intérieure** (DGSI), a dit cette source.

Remis dès vendredi aux agents de la DGSI, il a été **placé en garde à vue** notamment **pour assassinat et tentative d'assassinat en lien avec une entreprise terroriste**, a précisé une source judiciaire. Sa garde à vue, qui a débuté vendredi à la mi-journée, **peut durer 96 heures**, c'est-à-dire jusqu'à mardi, voire 144 heures, jusqu'à jeudi, si **les enquêteurs** devaient invoquer une menace terroriste imminente.

Le suspect a été arrêté à la gare routière Saint-Charles à Marseille par les douaniers, alors qu'il se trouvait dans un autocar en provenance d'Amsterdam via Bruxelles. Selon des sources proches de l'enquête, il était en possession dans ses bagages d'un fusil d'assaut Kalachnikov et d'un revolver avec des munitions. « **Des armes du type de celles utilisées le 24 mai à Bruxelles** », a expliqué une de ces sources.

Il avait aussi une caméra portative de type GoPro. Parmi ses vêtements, il y avait une casquette semblable à celle que portait le tireur du Musée juif d'après **les images de vidéosurveillance diffusées par la police belge**.

La tuerie du Musée juif de Bruxelles a fait quatre morts, un couple d'Israéliens, une bényvole française et un employé belge, abattus en plein samedi après-midi par un tueur. **La justice belge a retenu dès lundi la piste terroriste**.

Des « **résultats probants** », encore non officiels.

Le suspect est resté muet depuis le début de sa garde à vue, en France. **Les expertises scientifiques** entamées sur ses armes et sa caméra ont toutefois commencé à fournir **des éléments « probants »**, a-t-on appris dimanche **de source proche de l'enquête**. « **La police technique et scientifique de la police judiciaire** commence à obtenir des résultats, même s'ils ne seront officiels qu'en début de semaine », a **affirmé cette source à l'AFP**...

Depuis le début de sa garde à vue vendredi à la mi-journée, Mehdi Nemmouche « **ne dit rien** », « **il a globalement gardé le silence** », a dit la première source.

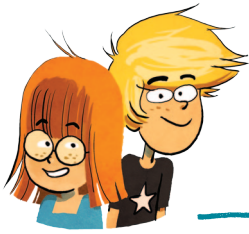
...Le président français François Hollande a affirmé dimanche que le suspect... avait été arrêté « **dès qu'il a mis le premier pied en France** », soulignant l'efficacité des **forces de l'ordre**...

On ignore quelle sera l'attitude de **la justice française**.

Le suspect, de nationalité française, peut être **extradé vers la Belgique en vertu d'un mandat européen** qui ne manquera pas d'être délivré, les faits ayant été commis en Belgique. Mais l'existence d'une victime française de l'attentat pourrait incliner la justice française à **juger Mehdi Nemmouche en France**, auquel cas l'ensemble **des faits seraient dénoncés à la France**. Il s'agit en outre de vérifier si l'intéressé n'a pas commis en France **d'autres faits criminels passibles de poursuites**.

*AFP = Agence France Presse : « L'Agence France-Presse (AFP) est, avec l'américaine Associated Press et la britannique Reuters, l'une des trois agences de presse mondiales et généralistes chargées de collecter, vérifier, recouper et diffuser l'information, sous une forme neutre, fiable, et utilisable directement par tous types de médias (radios, télévision, presse écrite, sites internet) » (Wikipédia)





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

Mehdi Nemmouche avait **un passé criminel**. En 2006, **il avait été condamné par le tribunal correctionnel à 24 mois de détention pour un braquage à main armée** commis contre une supérette...

Autres articles complétant l'information et la compréhension du lexique :

- Joëlle Milquet : « En France ou en Belgique, l'important est que Nemmouche soit jugé » (2 juin 2014)
- Fusillade au Musée Juif : Nemmouche a refusé d'être remis à la Belgique (4 juin 2014)
- Nemmouche nie être l'auteur de la tuerie du Musée juif (4 juin 2014)
- Mehdi Nemmouche, petit braqueur sans envergure devenu djihadiste (7 juin 2014)
- Tuerie au Musée Juif : Nemmouche remis à la Belgique (26 juin 2014)

Classement et première explicitation éventuelle guidée par l'enseignant

Les faits criminels

l'attentat perpétré samedi
l'assassinat
une agression mortelle
des victimes

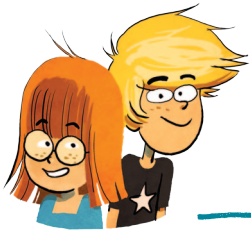
Les lois

- La présomption d'innocence :
l'auteur présumé
le suspect
- La nécessité de preuves :
les expertises scientifiques... fournir des éléments « probants »
- Droits du suspect pendant une garde à vue :
le suspect est resté muet depuis le début de sa garde à vue
sa garde à vue... peut durer 96 heures

Le rôle de la police

- Arrestation :
Le suspect a été arrêté
l'auteur a été interpellé
homme soupçonné - N. est soupçonné
- Moyens de surveillance et d'investigation (y compris les moyens de la « police scientifique ») :
d'après les images de vidéosurveillance diffusées par la police belge
il était fiché par la direction générale de la sécurité intérieure (DGSI)
les expertises scientifiques entamées sur ses armes et sa caméra ont toutefois commencé à fournir des éléments « probants »
La police technique et scientifique de la police judiciaire





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

- Garde à vue :

placé en garde à vue - sa garde à vue, qui a débuté vendredi à la mi-journée, peut durer 96 heures - le suspect est resté muet depuis le début de sa garde à vue

Le rôle de la Justice

- Le pouvoir judiciaire : pour un cas « pénal », il est représenté par un juge, le « Procureur du roi », qui défend les intérêts de la société et par ses « substituts ». C'est le « Parquet ».

Le Parquet fédéral hérite de l'enquête

Le Parquet de Bruxelles

le Palais de Justice

- Difficulté : on parle d'*enquête* tant du côté de la Police et de la Justice – où on dira aussi *instruction* par la suite –

l'enquête - les enquêteurs

- Relations de la police et de la justice avec les médias « canalisées » (voir les termes soulignés) :

une conférence de presse

selon une source judiciaire

- De bonnes raisons pour poursuivre en justice, une « qualification des faits » :

La qualification des faits

la qualification « terroriste »

pour assassinat et tentative d'assassinat en lien avec une entreprise terroriste

La justice belge a retenu dès lundi la piste terroriste

si les enquêteurs devaient invoquer une menace terroriste imminente

- Mandats pour envisager une « extradition » :

la justice française

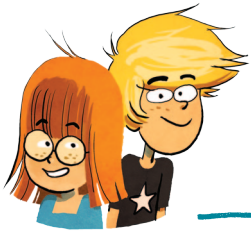
extradé vers la Belgique en vertu d'un mandat européen délivré

- Intérêt pour les antécédents du suspect :

l'intéressé n'a pas commis en France d'autres faits criminels passibles de poursuites

en 2006, il avait été condamné par le tribunal correctionnel à 24 mois de détention pour un braquage à main armée





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

Lexique des mots-clés de la justice (à construire progressivement par les élèves)

ACCUSÉ (ou inculpé) :

Personne suspectée par la justice d'avoir commis un crime et renvoyée devant un tribunal.

AIDE JURIDIQUE :

Assistance prévue par la loi qui permet aux personnes dont les revenus sont insuffisants de bénéficier des services d'un avocat gratuitement ou à moindres frais.

AUDIENCE :

Séance de procès tenue par un tribunal ou une cour.

APPEL (faire ou interjeter appel) :

Recours qui permet à une personne non satisfaite par un jugement du tribunal de le faire revoir.

AVOCAT :

Juriste qui conseille un client, l'aide à s'exprimer ou parle en son nom pour le défendre dans un tribunal.

AVOCAT GÉNÉRAL :

Magistrat représentant la société responsable des lois, notamment dans un procès d'assises.

BARREAU :

Groupe d'avocats d'un arrondissement judiciaire (partie du territoire de la Belgique).

BÂTONNIER :

Président élu d'un barreau.

CLIENT :

Personne conseillée ou défendue par un avocat.

CONDAMNÉ :

Personne reconnue coupable d'une infraction par un tribunal.

CONDAMNÉ AVEC SURSIS :

Lorsqu'une personne est déclarée coupable et condamnée et qu'elle ne devra pas effectuer sa peine en partie ou en totalité, on parle de sursis. Être condamné avec sursis évite les conséquences négatives d'un emprisonnement (la perte d'un emploi, la rupture de liens familiaux...).

CONTRAVENTION :

Infraction mineure (code de la route, tapage nocturne, ...) punie par le tribunal de police de peines de moins de huit jours de prison ou d'une amende.

COUR D'APPEL :

Tribunal qui juge un procès en appel, qui revoit le jugement rendu par un autre tribunal.

COUR D'ASSISES :

Tribunal qui juge des infractions très graves (des crimes).

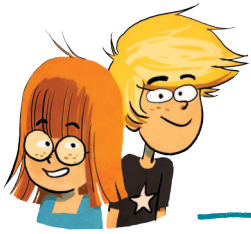
COUR DE CASSATION :

Tribunal qui juge si un procès civil ou pénal s'est passé selon les règles.

CRIME :

Infraction la plus grave (meurtre, assassinat, vol avec violence, viol, ...) punissable de peines d'emprisonnement variant entre cinq ans et la perpétuité.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

DÉLIT :

Infraction moyennement grave (vol simple, escroquerie, coups et blessures, vente de drogue, ... non-assistance à personne en danger, ...) punissable d'emprisonnement de huit jours à cinq ans et d'amendes.

DÉTENTION PRÉVENTIVE :

Emprisonnement d'un suspect avant d'être jugé.

DROIT :

L'ensemble des lois et règles qui organisent la vie en société.

DROIT CIVIL :

Partie du droit qui s'occupe des conflits entre des personnes privées.

DROIT PÉNAL :

Partie du droit qui s'occupe des comportements qui ne respectent pas les lois.

EXTRADITION :

Remise à la justice d'un autre pays, à partir d'un mandat d'arrêt international (européen), d'une personne recherchée ou poursuivie dans ce pays.

GARDE À VUE :

Mesure par laquelle la police retient pendant une durée légalement déterminée un suspect qui, pour les nécessités de l'enquête, doit rester à sa disposition. À l'expiration du délai maximal permis, la personne gardée à vue doit être soit remise en liberté, soit présentée à un juge d'instruction.

GREFFIER :

Secrétaire d'un tribunal qui organise les audiences, délivre des procès-verbaux, rédige les copies des jugements...

IMMUNITÉ :

Protection pour des personnes qui exercent des fonctions spécifiques (comme les parlementaires ou les diplomates : immunité parlementaire, ou diplomatique) pour préserver leur indépendance durant leur mandat parlementaire.

INCULPÉ :

Voir *suspect*. Personne pour laquelle il existe de sérieux indices de culpabilité.

INFORMATION :

Enquête menée par le Parquet avec la police. Phase préalable au procès pendant laquelle le parquet constitue un dossier à partir des informations apportées par la police.

INFRACTION :

Acte interdit par la loi.

INSTRUCTION :

Enquête menée par le juge d'instruction avec la police pour préparer le travail des juges au tribunal.

IRRESPONSABILITÉ PÉNALE :

Décision de ne pas condamner une personne parce qu'on lui reconnaît certaines conditions comme le trouble mental, la légitime défense ou la contrainte qui lui font échapper à sa responsabilité pénale.

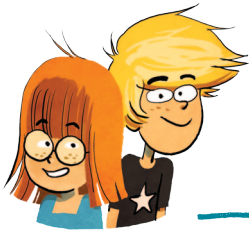
JUGE :

Personne chargée de trancher les litiges en appliquant les lois, de prononcer un jugement (une décision) dans un tribunal.

JUGE D'INSTRUCTION :

C'est le juge qui instruit un dossier à charge et à décharge avant un procès : il mène l'enquête, il interroge les suspects, les victimes et les témoins, il ordonne une reconstitution ou des perquisitions.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

JUGE DE PAIX :

Magistrat qui s'occupe des conflits entre voisins, entre propriétaire et locataire, ... dans un tribunal appelé justice de paix.

JURÉ :

Citoyen appelé (tiré au sort) pour siéger dans un jury et juger des crimes en cour d'assises.

JURISPRUDENCE :

Interprétation de la loi par les tribunaux faite précédemment et qui est utilisée par les juges.

JURISTE :

Personne ayant étudié le droit.

LÉGITIME DÉFENSE :

Une personne est considérée en état de légitime défense si elle riposte à une atteinte à sa personne pour se défendre, à condition que les moyens de défense soient proportionnels à la gravité de l'atteinte. En légitime défense, la responsabilité pénale n'est alors pas retenue.

LIBÉRATION CONDITIONNELLE :

Remise en liberté avant la date normale de fin de peine de prison, sous contrôle d'un juge, pour les condamnés qui manifestent une volonté reconnue de réintégration dans la société. La personne libérée conditionnellement est soumise à certaines obligations pendant un délai d'épreuve. Passé ce délai, s'il n'y a pas eu d'incident, on considère que la personne a effectué l'intégralité de sa peine.

LITIGE :

Conflit.

MAGISTRAT :

Juge.

MINISTÈRE PUBLIC :

Parquet.

NON-LIEU :

Décision prononcée par le juge et qui met fin à des poursuites pénales parce qu'on estime qu'il n'y a pas de preuves suffisantes ou lorsque la personne mise en cause est considérée, par exemple, comme pénalement irresponsable lors des faits ou qu'elle bénéficie de la légitime défense.

PARQUET :

Le Procureur du Roi et ses substituts (ses assistants).

PARTIE CIVILE :

Terme juridique utilisé pour désigner la (les) victime(s) d'un délit ou d'un crime qui porte(nt) plainte et demande(nt) réparation.

PEINE ALTERNATIVE :

Peine remplaçant une amende ou un emprisonnement (travail d'intérêt public).

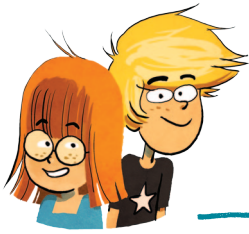
PERQUISITION :

Entrée de force au domicile ou dans certains lieux pour les fouiller, pour emporter des documents ou des objets qui seront utiles durant l'enquête, qui pourraient servir de preuve.

PRÉSUMPTION D'INNOCENCE :

Principe selon lequel toute personne suspectée d'avoir commis un délit reste considérée comme innocente tant qu'elle n'a pas été déclarée coupable par un tribunal.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 22-23

PRÉVENU :

Personne qui fait l'objet d'une accusation mais qui n'a pas encore été jugée ou dont la condamnation n'est pas définitive devant un tribunal.

PROBANT (ÉLÉMENT) :

Élément de preuve, qui établit qu'un fait est réel. En droit pénal, c'est le Procureur du roi qui doit apporter la preuve d'une infraction et de la responsabilité de la personne poursuivie. De nombreux éléments probants comme un écrit, un témoignage oral, des aveux, un examen scientifique, ... sont admis. Le juge devra apprécier, en toute indépendance, la valeur des preuves qui lui sont soumises.

PROCUREUR DU ROI :

Magistrat (juge) qui représente les intérêts de la société dans un procès pénal.

QUALIFICATION :

Interprétation d'un fait, d'un délit pour le placer dans une catégorie (ex : qualification terroriste) lui donner une appellation qui lui correspond, avec les conséquences et les effets prévus par la loi dans cette catégorie de délits.

RECONSTITUTION :

Fait de rejouer un crime ou un délit durant l'enquête à la demande d'un juge d'instruction.

SUBSTITUTS :

Assistants du procureur du Roi.

SURSIS :

Une peine peut être prononcée avec un sursis : c'est une dispense qui permet à la personne condamnée de ne pas exécuter sa peine en partie ou totalement. Ce sursis est soumis à des conditions (interdiction de fréquenter certains lieux ou de rencontrer certaines personnes, d'être condamné pour une nouvelle infraction dans un certain délai...). Si la personne condamnée ne respecte pas ces conditions, elle devra exécuter sa peine.

SUSPECT :

Personne soupçonnée d'avoir commis une infraction.

TÉMOIN :

Personne qui, sous serment, déclare à la justice des faits dont elle a connaissance. En cas de déclaration mensongère, le témoin peut être poursuivi pénalement pour faux témoignage.

TRIBUNAL :

Lieu où siège(nt) un (des) juge(s) pour rendre une décision de justice dans une affaire.

TRIBUNAL CORRECTIONNEL :

Tribunal chargé de juger les délits, par exemple, de se prononcer sur une demande d'indemnisation de la victime (appelée la partie civile) ou de prononcer une peine.

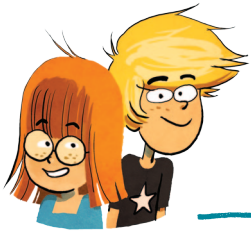
D'après notamment : la brochure *Avocat à l'école*

<http://www.avocats-lexique-namur.be/introduction-droit/lexique-juridique.html>

<http://www.portail-juridique.com/pages/glossaire.html>

<http://www.justice.gouv.fr/les-mots-cles-de-la-justice-lexique-11199/>





Séquences à partir de l'affiche



TRAVAIL SUR L’AFFICHE : PROPOSITION D’UNE FICHE-CANEVAS GÉNÉRALE ET D’UNE FICHE D’ACCOMPAGNEMENT SPÉCIFIQUE

Nous vous proposons de travailler en utilisant deux fiches qui sont complémentaires :

- **la fiche-canevas identique** pour toutes les affiches. Elle permet de voir comment organiser le travail chaque fois que vous faites échanger vos élèves en utilisant une affiche comme support. **Elle vous permet, ainsi qu’aux élèves, de vous familiariser avec une même organisation tout au long de l’année.** Elle propose un travail en deux séances successives, chacune avec des phases dont les objectifs sont précisés et des questions qui peuvent revenir d’une affiche à l’autre.

- **la fiche d’accompagnement spécifique** à chaque affiche. Elle permet de proposer **des questions adaptées à chaque affiche** pour certaines phases du travail.

La seconde fiche complète la première : il ne s’agit pas de suivre l’une, puis l’autre, mais de choisir dans les deux, pour chaque phase du travail, des questions générales (fiche-canevas) ou particulières (fiche d’accompagnement) possibles.

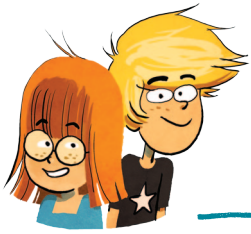
Pour vous y aider, on précise dans la fiche d’accompagnement à quelle séance et à quelle phase correspondent les questions spécifiques indiquées.

Fiche-canevas générale pour organiser l’échange en deux séances

Cadrage : cinq éléments pour bien comprendre ce canevas

1. Suivre un canevas commun à toutes les séances, au moins les premières que l’on organise dans sa classe, permet à l’enseignant de bien se familiariser avec les dimensions successives d’un travail d’échanges philosophiques avec de jeunes élèves, construit à partir du support proposé.
2. Pour les élèves, en particulier les plus en difficulté de la classe, cela permet d’avoir des points de repère, un cadre assuré, à partir desquels le risque intellectuel de l’examen d’une problématique avec les autres, donner son avis, faire des hypothèses, proposer des réponses, sera plus facilement couru...
3. On n’est pas tenu de respecter successivement toutes les phases du travail proposé, en les séparant. Il est parfois plus commode d’en regrouper deux, d’en abréger une pour mieux développer une autre.
4. Les questions sont données à titre indicatif, on peut en inventer d’autres, plus adaptées, au « moment » de l’échange.
5. Quatre règles sont souvent mises en avant dans les échanges. Il est important de les faire rappeler systématiquement, elles garantissent aux élèves 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.
 - Interdiction de se moquer.
 - Priorité de parole à celui qui n’a jamais parlé.





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir de l'affiche

Première séance : premières approches du problème posé, ancrage dans le quotidien

Première phase (rapide) : cadrage de l'activité

Objectifs : saisir ou rappeler la nature de l'activité et les conditions de l'échange, ses règles.

Consigne : Pour commencer cette activité, il faut se souvenir de ce que l'on y fait. Nous allons donc rapidement le dire (ou le rappeler).

Questions : Pourquoi sommes-nous ensemble à ce moment ? Qu'allons-nous faire ? En quoi cette activité consiste-t-elle ? Quelles règles devons-nous suivre pour la pratiquer ? En général, comment procédons-nous ?

Deuxième phase : décrire l'affiche sans montrer la question

Objectifs : identifier les éléments du support ; donner sens à la question posée ; permettre aux élèves une première expression simple (constats), puis plus complexe (avis, hypothèses).

Consigne : Vous allez examiner cette affiche pour pouvoir la décrire et tenter de la comprendre.

Questions pour faire décrire : Que voit-on sur l'affiche ? Que font les personnages ? Comment se tiennent-ils ? Quelles sont leurs expressions ? Qu'y a-t-il à part ces personnages ?

Questions possibles pour donner son avis concernant l'affiche : À votre avis, ce que l'on voit est-il possible dans la réalité ? Qu'est-ce qui est possible, qu'est-ce qui ne l'est pas ? Si vous pouviez choisir, à la place de quel personnage aimeriez-vous être ? Pourquoi ? Qu'est-ce que cela a de mieux que les autres ?

Troisième phase : donner du sens et élargir, de l'affiche au problème à examiner

Objectifs : créer une dynamique de questionnement sur l'affiche ; permettre de comprendre le problème posé en faisant le lien entre question et dessin, en faisant des liens pour lui donner un sens concret et proche.

Consigne 1 (sans dévoiler la question) : À partir de ce que nous avons décrit, nous allons essayer de trouver de quoi nous allons parler.

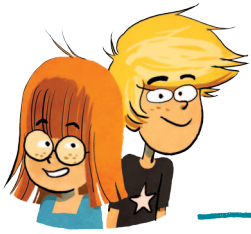
Questions pour permettre des hypothèses : Quel va être notre sujet ? Qu'est-ce qui vous y a fait penser ? Qu'est-ce qui vous le montre sur l'affiche ? Quelle va être la question posée ?

Consigne 2 (après avoir dévoilé la question) : Nous allons examiner le rapport entre l'affiche et la question.

Questions pour examiner le lien question/dessin : Avions-nous trouvé la "bonne" question ? Quel est le rapport entre la question de l'affiche et les dessins ? Quels sont les détails importants du dessin, par rapport à la question posée ?

Consigne 3 : Nous allons maintenant essayer de voir si vous avez déjà entendu parler de ce problème.





Séquences à partir de l'affiche

Questions pour faire du lien avec la vie courante : Pouvez-vous décrire une situation où ce problème se pose : à l'école ? Dans la vie de tous les jours ? À la maison ?

Questions pour examiner ce lien : Comment cela se passe-t-il pour vous dans cette situation : dans votre tête ? dans votre corps ? Tout le monde est-il d'accord avec ce qui est dit ? Est-ce que cela se passe toujours pareil pour tout le monde ? Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce n'est pas toujours comme cela que cela se passe ?

Quatrième phase : commencer à caractériser et répondre

Objectifs : définir des mots-clés liés au sujet, apporter des premières réponses à la question.

Consigne : D'après ce que nous avons dit, nous allons essayer d'expliquer... (= le concept central travaillé).

Questions pour généraliser et définir : Qu'est-ce qu'il y a de pareil dans tous les exemples que nous avons pris ? Qu'est-ce qui pose problème ? Si l'on devait expliquer à un petit ce mot, que pourrions-nous lui dire ? Quelle réponse apportez-vous à la question qui est posée sur l'affiche ?

Cinquième phase : faire un premier point

Objectif : permettre de ressaisir ce qui vient de se dire par un choix qui contraint à identifier des éléments travaillés.

Deux modalités possibles : individuelle (rapide) ou par groupe (plus long)

Première modalité : reprise individuelle, retour à l'affiche

Consigne : Nous allons voir finalement ce que chacun a retenu de ces échanges **ou** Nous allons voir ce que vous pensez.

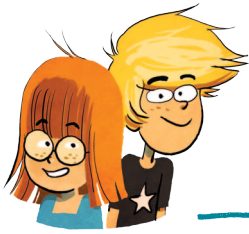
Questions (au choix) pour faire exprimer un élément essentiel : Si vous deviez retenir un mot par rapport à nos échanges, lequel retiendriez-vous (vote pour en choisir quatre) ? Si vous deviez définir..., que diriez-vous ? Nous allons faire un dessin en deux colonnes : une situation en rapport avec l'une des idées relatives au sujet/une situation qu'on peut lui opposer.

Seconde modalité : reprise individuelle puis échange par groupe et choix argumenté

Consigne : Chacun va essayer de trouver le mot le plus important dans ce qui a été dit aujourd'hui. Puis, par groupe, vous devrez choisir le mot qu'il y a le plus de raisons de retenir. Attention, la prochaine fois, ce mot sera examiné par toute la classe.

NB : on peut choisir à cette occasion de constituer un groupe où nous interviendrons davantage pour aider les élèves à construire, structurer, choisir : groupe de besoin (petits parleurs), groupe d'aide (un élève en difficulté aidé par les autres), etc.





Séquences à partir de l'affiche

Deuxième séance : Problématiser, élargir et abstraire vers l'universel

Première phase (rapide) : cadrage de l'activité

Objectifs : saisir ou rappeler la nature de l'activité et les conditions de l'échange, ses règles.

Consigne : Pour commencer cette activité, il faut se souvenir de ce que l'on y fait. Nous allons donc rapidement le dire (ou le rappeler).

Questions de cadrage : Pourquoi sommes-nous ensemble à ce moment ? Qu'allons-nous faire ? En quoi cette activité consiste-t-elle ? Quelles règles devons-nous suivre pour la pratiquer ? En général, comment procédons-nous ?

Deuxième phase : se rappeler la séance précédente (affiche dissimulée)

Objectif : inscrire cette séance dans la continuité de la précédente pour permettre ensuite d'approfondir.

Consigne : Nous allons prendre un petit temps pour nous souvenir de ce qui a été dit la dernière fois. Vous avez une minute pour y réfléchir, puis nous échangerons.

Questions de remémoration : Qu'y avait-il sur l'affiche ? De quoi l'affiche parlait-elle ? Quelles sont les questions que nous nous sommes posées ? Que devons-nous faire à la fin ?

Troisième phase : examiner certaines des réalisations précédentes ou les mots retenus à propos du sujet, pour en discuter, créer l'échange en élargissant et problématisant

Objectif : approfondir le sujet en problématisant les réponses apportées et en commençant à définir.

Consigne : Nous allons maintenant examiner un par un les choix retenus la dernière fois, pour en discuter.

Questions pour problématiser : Ce qui est dit là est-il : toujours vrai ? Toujours faux ? Vrai/faux pour tous les hommes ? Pour aucune personne ?

Connaissez-vous un exemple qui montrerait que ce n'est pas forcément vrai/faux ?

Questions pour conceptualiser, articuler des idées : Ce que tu dis là, est-ce forcément opposé à ce qui était dit avant ? 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 ?

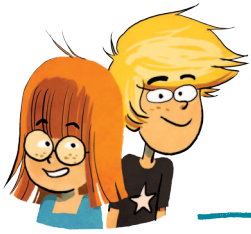
Quatrième phase : répondre à la question posée

Objectif : permettre à chacun de construire une réponse visant l'universel.

Consigne : Nous allons maintenant essayer de répondre à la question posée, en essayant d'avoir une réponse vraie pour tous les hommes.

Questions pour conceptualiser : Que proposez-vous comme réponse ? Telle et telle réponse 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 ?





Séquences à partir de l'affiche

Cinquième phase : retour à l'affiche et proposition d'une activité de synthèse

Objectifs possibles : permettre par une activité de ressaisir certains éléments des échanges, apporter « sa » réponse et la positionner sur l'affiche ; identifier des suites possibles du travail.

Consignes-types : À partir de nos échanges, nous allons :

- expliquer ce que signifie tel mot et le noter sur l'affiche.
- noter les quatre questions les plus importantes auxquelles nous avons réfléchi.
- expliquer les quatre activités que nous avons dû faire.
- donner les différentes réponses que nous avons trouvées.
- expliquer quatre idées que nous n'avions pas au départ sur ce sujet.
- donner des questions auxquelles nous n'avons pas encore répondu par rapport à ce sujet.

Ceux qui ne sont pas d'accord avec telle proposition, noter les initiales en rouge sous la proposition affichée.

Questions pour valider : Y a-t-il une personne qui s'oppose à cette proposition ? **En cas de désaccord** : ce qui te pose problème, est-ce toute la proposition ou juste une partie ? Quelle est cette partie ? Les autres, qu'en pensez-vous ?

Fiche spécifique pour l'affiche : Comment être juste ?

Enjeux généraux

- Donner un sens courant à la question du juste : identifier des situations proches ou plus sociales où elle se pose, les moyens que l'on se donne pour les trancher.
- Identifier des premières définitions du juste et de l'injuste.
- Complexifier le propos et affiner les définitions en identifiant et intégrant à la réflexion les problèmes posés pour établir ce qui est juste et les moyens de la justice.

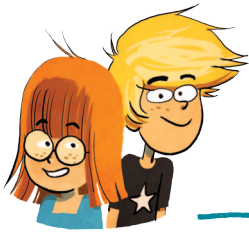
Utiliser l'affiche

Décrire précisément et physiquement le justicier, permettra ensuite d'identifier en quoi il y a là moyen d'examiner comment être juste : en étant fort (muscle) ? En étant « masqué », c'est-à-dire sans prendre en compte ce que l'on est « au quotidien », mais pas en étant aveuglé ? En étant seul (mais décide-t-on en fonction de ses seules idées) ? En « tranchant » (en séparant quoi de quoi) ? En étant impitoyable ?

Indication clé

Il est plus facile de définir ce qui est juste et comment être juste en partant de son contraire, du sentiment d'injustice : Qu'est-ce que l'injuste ? Comment ne pas être injuste ?





Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir de l'affiche

Questions spécifiques : aborder le juste dans certaines phases

PREMIÈRE SÉANCE : premières approches du problème posé, ancrage dans le quotidien

Deuxième phase : décrire l'affiche sans montrer la question

Questions pour faire décrire : Qu'est-ce que ce personnage a de particulier par rapport à une personne normale ? Qu'est-ce que ses habits ont de spécial ? Qu'est-il en train de faire ?

Questions pour donner son avis sur l'affiche : Aimerez-vous être à la place de ce personnage ? Qu'a-t-il d'intéressant pour vous ? Est-ce que ce genre de personnage existe, dans la réalité ? Est-il important, selon vous, de se demander comment être juste ?

Troisième phase : donner du sens et élargir, de l'affiche au problème à examiner

Questions pour permettre des hypothèses : Pourquoi pensez-vous que ce personnage est comme cela (physique, habillement, expression, etc.) : est-ce important pour ce qu'il fait ? Pourquoi ? Pensez-vous que sa vie est facile ? Quels sont les problèmes qu'il pourrait avoir, d'après vous ? À votre avis, de quel genre de personne s'agit-il ? Quand a-t-on besoin de lui, selon vous ?

Questions pour examiner le lien avec la vie courante : Connaissez-vous d'autres personnages de ce genre (justicier, super-héros...) ? Qu'ont-ils de pareil et de différent par rapport à ce personnage ? Existent-ils « pour de vrai » ?

Vous est-il déjà arrivé d'avoir à réfléchir à ce qui est juste, dans la vie de tous les jours : à l'école ? À la maison ? À l'école, y a-t-il aussi des problèmes de justice : par rapport à quoi ? Qui en décide ? Comment ? Avez-vous déjà senti qu'une chose vous semblait injuste ? Comment fait-on alors dans la vraie vie pour régler les problèmes de justice ? Avez-vous déjà dû, vous aussi, chercher à être juste : que s'était-il passé ? Comment vous y êtes-vous pris ? Connaissez-vous des endroits prévus spécialement pour régler les problèmes de justice ? Savez-vous comment on s'y prend pour tenter de le faire ?

Quatrième phase : commencer à caractériser et répondre

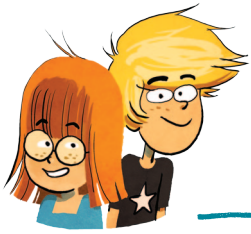
Questions pour généraliser et définir : D'après les exemples que nous venons de donner, quelles sont les situations où il y a des problèmes de justice ? Qu'est-ce que ces situations ont de « pareil » ? Comment cela se passe-t-il pour établir la justice, en fonction de quoi ? D'après les situations que nous avons vues, cela paraît-il important d'être juste ? Que se passe-t-il quand on ne l'est pas ? À quoi essaye-t-on de penser alors pour tenter d'être juste ? Comment vous y prendriez-vous si vous deviez régler un problème de justice ?

DEUXIÈME SÉANCE : Problématiser, élargir et abstraire vers l'universel

Troisième phase : examiner certaines des réalisations précédentes ou les mots retenus à propos du sujet, pour en discuter, créer l'échange en élargissant et en problématisant

Questions pour problématiser : Être juste, est-ce toujours donner la même chose à tout le monde ? En prenant un exemple : doit-on donner la même chose à manger à un bébé





Séquences à partir de l'affiche

et à un adulte ? Est-ce que, parfois, il pourrait être juste que tout le monde n'ait pas la même chose ? Fait-on toujours exprès d'être injuste ? Que peut-il s'être passé pour qu'on ne le soit pas ?

Pour être juste, par exemple à l'école, faut-il juger l'effort ou le résultat ? Pour être juste, faut-il juger de la raison pour laquelle quelqu'un a fait quelque chose, ou bien juste regarder le résultat de ce qu'il a fait ? Peut-on demander la même chose à chacun ? Est-ce que le monde serait plus juste si l'on s'adaptait à chaque personne, ou bien vaut-il mieux juger tout le monde de la même façon, avec les mêmes règles ? Est-il plus juste de toujours donner plus à quelqu'un qui a des difficultés plutôt qu'aux autres ?

Quatrième phase : répondre à la question posée

Questions pour conceptualiser : Si l'on devait classer les choses injustes, quelles choses ne seraient pas graves du tout (peu d'ampleur et peu de personne) ? Quelles choses seraient très graves (humanité, injustice permanente) ? Si l'on devait classer les situations où l'on doit réfléchir à ce qui est juste, que trouverait-on comme genre de situation (partage, récompense, punition, jugement) ? Être juste, qu'est-ce que cela peut signifier ? À quoi voit-on que quelque chose est injuste ? Quelle serait la première chose à regarder pour tenter d'être juste ? Si l'on devait trouver le mot le plus important pour dire comment on est juste, lequel faudrait-il choisir ?

Cinquième phase : retour à l'affiche et proposition d'une activité de synthèse

Consignes possibles

Faire écrire en une phrase : être juste, c'est..., puis faire voter et noter les quatre propositions qui ont recueilli le plus de votes.

Choisir les quatre justiciers préférés des élèves, chacun en choisit un et explique pourquoi c'est un « vrai » justicier. Mettre sur l'affiche les quatre portraits, et en dessous toutes les raisons indiquées.

