



**HAL**  
open science

# Liberté et obéissance aux lois : de la réflexion philosophique à la classe

Marianne Gibaud

► **To cite this version:**

Marianne Gibaud. Liberté et obéissance aux lois : de la réflexion philosophique à la classe. Education. 2020. dumas-03047059

**HAL Id: dumas-03047059**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03047059>**

Submitted on 8 Dec 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2019-2020**

***Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation***

***Mention Premier degré***

**Liberté et obéissance aux lois:  
de la réflexion philosophique à la classe**

**Présenté par Marianne Gibaud**

**Mémoire de DU encadré par Manuel Tonolo**



# Sommaire

|  |    |
|--|----|
| Introduction . . . . .   | 1  |
| 1 Etat de l'art . . . . .  | 2  |
| 1.1 Partie théorique générale . . . . .  | 2  |
| 1.1.1 L'enseignement moral et civique . . . . .  | 2  |
| 1.1.2 La discussion à visée philosophique et la littérature jeunesse . . . . .   | 5  |
| 1.1.3 La place de ces thèmes dans le programme d'EMC . . . . .   | 12 |
| 1.2 Préparation philosophique . . . . .  | 14 |
| 1.2.1 Liberté et obéissance aux lois . . . . .   | 14 |
| 1.2.2 Démocratie, obéissance aux lois et liberté . . . . .   | 17 |
| 1.2.3 Le rôle des citoyens en démocratie . . . . .   | 19 |
| 1.2.4 L'importance de ces thématiques dans le contexte de la classe . . . . .  | 22 |
| 2 L'expérimentation initialement prévue . . . . .  | 24 |
| 2.1 L'inscription dans les programmes . . . . .  | 24 |
| 2.2 Une progression basée sur des modalités de travail variées . . . . .   | 24 |
| 2.3 Déroulement de la séquence prévue . . . . .  | 25 |
| 2.4 Circonstances imprévues et réorientation du travail . . . . .  | 29 |
| 3 Le contexte de la pandémie : relation avec les thèmes de liberté et d'obéissance aux lois et usage pédagogique . . . . . | 30 |
| 3.1 Une illustration de l'articulation entre liberté et obéissance aux lois . . . . .                                      | 30 |
| 3.1.1 Une obéissance nécessaire pour le bien public . . . . .  | 30 |
| 3.1.2 Difficultés à obtenir l'obéissance de la population . . . . .  | 31 |
| 3.1.3 L'importance de la vigilance des citoyens . . . . .  | 33 |
| 3.2 Le lien avec la vie de la classe . . . . .   | 34 |
| 3.3 Adaptation de la séquence pédagogique . . . . .  | 35 |
| 4 L'apprentissage de la liberté et de la démocratie dans la classe . . . . .   | 39 |
| 4.1 Dispositifs et moyens d'action . . . . .   | 40 |
| 4.1.1 Les discussions à visée philosophique . . . . .  | 40 |
| 4.1.2 Les conseils d'élèves . . . . .  | 41 |
| 4.1.3 D'autres outils utilisés dans les pédagogies coopératives . . . . .  | 41 |
| 4.2 Utilisation de ces dispositifs . . . . .   | 42 |
| 4.2.1 Une mise en place progressive . . . . .  | 42 |
| 4.2.2 Des difficultés et des réussites . . . . .   | 43 |
| Conclusion . . . . .   | 45 |
| Sommaire - Annexes . . . . .   | 55 |



# Introduction

Les notions de liberté et d'obéissance aux lois sont des questions philosophiques difficiles qui entretiennent des liens complexes. Si « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté »<sup>1</sup>, qui ne s'est jamais pourtant senti contraint d'obéir à une règle ? Ces notions ont tout particulièrement leur place dans le cadre de la classe en tant que micro-société où les élèves ont de nombreuses obligations à respecter. Les programmes d'Éducation Morale et Civique (EMC) l'ont bien compris puisqu'ils incitent à travailler sur le sens de la règle, la notion de liberté mais également sur la citoyenneté.

Il a donc été choisi dans ce mémoire de travailler sur l'apprentissage des notions de liberté, d'obéissance et de démocratie grâce à la pratique de discussions à visée philosophique. Le choix s'est porté sur ce sujet pour deux raisons. Premièrement, ces thématiques ont paru importante dans le contexte de la classe de CE2-CM1 dans laquelle j'exerce. Celle-ci comporte en effet quelques élèves qui ont de grandes difficultés à respecter les règles, pourtant élaborées et régulièrement remises en question collectivement. Cette attitude individualiste semble dénoter chez eux de l'impossibilité de supporter la contrainte sous peine de perdre leur liberté. Cela instaure un climat de classe souvent pesant car beaucoup de leurs camarades souffrent des nuisances provoquées. La deuxième raison est que la pratique des discussions philosophiques s'inscrit de manière cohérente dans le cadre des pédagogies coopératives. Or, quelques outils inspirés de ces pédagogies ont été mis en place dès le début de l'année dans la classe et il me semblait donc intéressant d'aller plus loin dans ce processus.

Ce travail de mémoire s'inscrit dans le contexte particulier de l'épidémie de covid-19, qui a empêché de mener à bien l'expérimentation prévue. Le travail a donc été réorienté. Un travail de réflexion autour du lien entre l'actualité de l'épidémie et le sujet initial a notamment été mené. Ce mémoire présentera dans un premier temps la manière dont ce sujet s'inscrit dans les programmes d'EMC ainsi que les apports philosophiques nécessaires pour cerner les notions étudiées. La deuxième partie exposera l'expérimentation initialement prévue avec les élèves. Puis la troisième partie analysera le lien entre l'actualité, le sujet et le contexte de la classe pour proposer quelques aménagements à l'expérimentation initiale. Enfin, pour répondre à la problématique, une analyse de l'intérêt pour ce sujet de la pratique de la discussion à visée philosophique ainsi que d'autres outils de pédagogie coopérative sera menée.

---

1. Rousseau, Du Contrat Social, Livre I, chap. VIII

# 1 Etat de l'art

## 1.1 Partie théorique générale

### 1.1.1 L'enseignement moral et civique

L'enseignement de la morale et sa présence dans les programmes scolaires n'est pas une chose nouvelle. Si elle existait déjà aux débuts de l'école républicaine, son enseignement a pourtant changé depuis cette époque. Pour comprendre cette évolution, il faut commencer par s'intéresser aux changements dans la place qu'occupe la morale dans notre société.

#### *1.1.1.1 De l'évolution de la morale dans notre société...*

Il est fréquent d'entendre dire que la morale a disparu, que les courants individualistes ont pris le pas sur les valeurs collectives et que les « valeurs » passées n'ont plus de sens pour les nouvelles générations. Cette vision pessimiste de notre rapport à la morale semble pourtant erronée. Pour Hervé Caudron (2007), cette attitude s'apparente à une révision du passé. En effet, il rappelle que ce qu'on pourrait considérer comme des fléaux et conséquences de notre époque (mensonge, tricherie, individualisme, vol, violences, etc.) ont en réalité toujours existé et ne sont en aucun cas des signes d'une perte de morale. De même, il insiste sur le fait que les valeurs morales que l'on présente comme essentielles de nos jours sont les mêmes que celles d'il y a un siècle, et sont donc en réalité des invariants. En revanche, si ces valeurs (loyauté, courage, solidarité, générosité, etc.) sont inchangées, notre manière de les percevoir a elle évolué. Pour lui, ces changements de perception se font sur deux aspects.

Premièrement, ce que l'on pourrait appeler le refus actuel d'une morale du sacrifice. En effet, les exigences sur les valeurs morales reposaient autrefois sur des devoirs forts et coercitifs : il faut contrôler nos désirs, être prêt à défendre notre patrie, etc. A présent, cette notion de sacrifice est plus ambiguë. Si il est toujours admis qu'il ne faut pas par exemple obtenir malhonnêtement quelque chose, la justification à cela est davantage que nous tenons à préserver notre propre estime, que par obligation extérieure. Ainsi, "la morale [nous] lie à [nous] même autant qu'aux autres" (2007, p. 22). Le sacrifice des individus pour le bien commun n'est donc plus une valeur plébiscitée comme au siècle dernier.

Ensuite, Caudron met en avant le refus d'une morale de l'obéissance. Ainsi, « l'exigence moderne de liberté conduit à refuser une morale qui prétendrait régenter nos consciences sans nous laisser la responsabilité de décider, ici et maintenant, de ce qui est bien ou mal » (2007, p. 27). Obéir aveuglément à des leçons de morale sans se questionner sur leur sens nous paraît donc à présent peu envisageable. Il met cependant en garde : si le refus d'une morale interdisant toute réflexion

critique est fondé, il faut veiller à ne pas rejeter toute idée de valeur universelle. Mais l'obéissance qui doit subsister ne doit être qu'une obéissance fondée sur la réflexion, l'analyse critique et la compréhension de règles fondées.

#### *1.1.1.2 ... à l'évolution de l'enseignement de l'EMC...*

Cette évolution de la perception de la morale dans la société se retrouve dans la manière dont elle a été enseignée à l'école.

L'idée de l'éducation civique émerge à la Révolution Française avec la volonté de contrer l'autorité religieuse (GALICHET, 2005). Cette instruction prévoit d'inculquer aux futurs citoyens leurs devoirs ainsi que de leur fournir des exemples d'actions vertueuses. Il s'agit ici d'une forme de « catéchisme républicain ».

A l'arrivée de la III<sup>e</sup> république, l'instruction civique connaît un essor important avec l'édition en masse de manuels. Ceux-ci reposent généralement sur trois grands axes : l'axe informatif (par exemple l'étude du fonctionnement d'une commune), l'axe affectif (des récits destinés à provoquer diverses émotions) et parfois l'axe critique (notamment au travers de rédaction amenant les élèves à une posture critique). L'importance de l'éducation civique est réaffirmée à cette période avec les lois Jules Ferry. En 1882, l'instruction primaire est rendue obligatoire. L'article 1 de la loi du 28 mars 1882 (« Loi sur l'enseignement primaire obligatoire », 1882, article 1) précise le contenu de l'enseignement primaire et l'instruction morale et civique arrive en première ligne. Cette instruction est encore destinée à se substituer à la morale religieuse, pourtant les contenus restent fortement inspirés de la morale chrétienne.

Les premières critiques de l'enseignement de la morale émergent au début du XX<sup>e</sup> siècle (GALICHET, 2005). Certains instituteurs à tendance socialiste se sentent alors peu à l'aise avec le contenu des leçons d'instruction civique, à tendance bourgeoise et faisant l'apologie de la patrie : « Les lectures destinées aux enfants font la part belle au patriotisme, nécessaire pour souder la nation après l'humiliation de 1870. » (CRDP CHAMPAGNE ARDENNES)

Jusque dans les années 1960, l'enseignement de la morale change peu. Les leçons sont principalement dispensées sous forme de maximes, assénées et commentées par les professeurs. Des exercices d'application permettent ensuite aux élèves de s'approprier ces leçons à travers différentes situations de leur vie quotidienne : obéir à ses parents, ne pas se disputer, etc. La morale se veut ici universelle mais traduit en réalité les conventions sociales de l'époque, par exemple dans les différences de traitement entre filles et garçons.

A la fin des années 60 s'opère un tournant pour l'instruction civique. Les événements de 1968, couplés au climat des 30 Glorieuses peu propice au conflit, font que l'enseignement de la morale tombe en désuétude. Elle disparaît alors des programmes de l'école.

Son retour s'opère dans les années 80 sous le terme d'éducation à la citoyenneté. La société est alors en plein changement : son aspect multiculturel a vu monter en puissance le racisme et la xénophobie. Le chômage et la paupérisation sont également très présents et une crise de l'autorité s'installe à la maison comme à l'école. C'est dans ce contexte que les programmes de 1985 réintroduisent l'enseignement de la morale. A ce moment selon Caudron, « bien des enseignants ayant connu, élèves, les leçons d'autrefois [...] espér(ent) que la « bonne vieille morale » ferait son retour dans les classes. » (2007, p. 51) Mais les mentalités ont évolué, et l'enseignement de la morale s'adapte donc. Ces nouveaux programmes ont avant tout pour « vocation de faire apparaître la responsabilité de chacun dans l'organisation de la vie collective. » (2007, p. 52)

L'enseignement moral et civique (EMC) voit le jour sous cette appellation dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république de 2013 (« Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République », 2013). Les programmes sont réaffirmés en 2015 à la suite des attentats et un « parcours citoyen » est mis en place (MENESR, 2016).

### *1.1.1.3 ... aux programmes actuels*

Le programme actuel d'EMC est le fruit de modifications des programmes datant de 2015. Il s'articule du cycle 2 au cycle 4 autour de trois finalités : respecter autrui (prendre « conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine » pour comprendre le « cadre définissant les droits et devoirs de chacun ») (MENESR, 2018, p. 1), connaître et partager les valeurs de la République (liberté, égalité, fraternité et laïcité) et construire une culture civique (autonomie du citoyen et appartenance à une communauté politique). Les compétences travaillées par les élèves s'articulent autour de 4 grands domaines :

- la culture de la sensibilité : travail sur les émotions, l'écoute, l'empathie, le respect des autres
- la règle et le droit : respect des règles, comprendre l'obéissance aux lois, comprendre les principes et les valeurs de la république et de la démocratie
- la culture du jugement : développer l'esprit critique, confronter son opinion à celle des autres dans des débats, s'informer de manière rigoureuse
- la culture de l'engagement : être responsable de soi et de sa conduite envers autrui, s'engager et assumer des responsabilités, participer à la vie collective, pratiquer une démarche collaborative

On retrouve dans ces quatre domaines du programme d'EMC les trois formes de la citoyenneté décrites par Caudron comme essentielles à inculquer aux élèves :

- la citoyenneté légaliste : elle consiste à apprendre la civilité, le respect des lois

- la citoyenneté participative : elle met en avant le civisme et la coopération
- la citoyenneté militante : il s'agit de l'aptitude au jugement, la volonté de convaincre et l'engagement

Les programmes d'EMC actuels couvrent donc différents champs de connaissances et de compétences. Ils donnent également quelques précisions sur les démarches conseillées pour aborder les différentes notions, notamment en préconisant « la discussion réglée et le débat argumenté » (2018, p. 2). Si les discussions à visée philosophique ne sont pas mentionnées explicitement, il paraît donc néanmoins pertinent de s'intéresser à leur pratique dans le cadre scolaire.

### **1.1.2 La discussion à visée philosophique et la littérature jeunesse**

Avant de s'intéresser au dispositif de discussion à visée philosophique, il est intéressant de se questionner sur la pratique de la philosophie en classe. Pourquoi pratiquer la philosophie avec des enfants ? Sont-ils réellement capables de philosopher ?

#### *1.1.2.1 Philosopher avec des enfants : possibilité ou utopie ?*

##### **Qu'en pensent les philosophes ?**

Pour les philosophes, le fait que les enfants soient capables de réflexion philosophique ne va pas de soi.

Ainsi, pour les Grecs, ne peut penser et donc philosopher que celui qui est libre. Cela exclut donc les esclaves, ainsi que les enfants qui sont sujets de leurs parents (BLOND-RZEWUSKI et al., 2018). Pour Socrate, l'esprit de l'enfant ne peut se prêter à la réflexion, car « les yeux de l'esprit ne commencent à être perçants que quand ceux du corps commencent à baisser » (Platon, Le Banquet cité par BLOND-RZEWUSKI et al., 2018, p. 23).

Pour certains, les enfants portent tout de même en eux des dispositions à la philosophie. Ainsi, pour Montaigne : « la philosophie a des discours pour la naissance des hommes comme pour la décrépitude » (Montaigne, Essais cité par BLOND-RZEWUSKI et al., 2018, p. 23). Cependant pour lui, la philosophie est une série de concepts à transmettre, elle instruit les enfants sans chercher à développer chez eux une attitude de philosophe. Enseigner la philosophie se résume donc à ôter toute difficulté aux concepts pour les rendre accessibles et compréhensibles pour des enfants.

Pour Rousseau en revanche, la philosophie ne peut s'apprendre de cette manière. Elle est indissociable de l'expérience et de la capacité à théoriser en se basant sur elle. Or, l'enfant ne disposant que de peu de vécu, il est difficile pour lui de mobiliser son expérience comme matériau pour philosopher. Ainsi, « connaître le bien et le mal, sentir la raison des devoirs de l'homme, n'est pas l'affaire d'un enfant. » (Rousseau, Emile cité par BLOND-RZEWUSKI et al., 2018, p. 26)

Pour Kant également, la philosophie ne s'apprend pas en faisant l'acquisition de notions et en définissant des concepts. C'est pourquoi il faudrait se méfier de l'enseignement de la philosophie

dans le cadre scolaire : l'étudiant, aguerri au cadre de l'école, risque de penser « qu'il va [maintenant] apprendre la philosophie » (Kant, cité par BLOND-RZEWUSKI et al., 2018, p. 27), alors qu'il ne s'agit pas d'un savoir comme les autres. On ne pourrait alors « qu'apprendre à philosopher », c'est-à-dire chercher à acquérir des méthodes, des démarches de recherche, et non apprendre la philosophie. Les enfants se prêtent bien mieux selon lui à cet exercice, puisque leur esprit et leur raison sont encore moins formés que ceux des adultes, et leur désir de chercher plus grand et plus entier.

### **Écueils : la question de la maturité de l'enfant**

Cette réticence à faire pratiquer la philosophie aux enfants se retrouve actuellement. Pour certains, les enfants seraient en effet incapables de faire de la « vraie » philosophie.

Différents arguments peuvent être invoqués par les détracteurs de cette pratique : (BLOND-RZEWUSKI et al., 2018)

- les enfants seraient trop jeunes sur le plan de la perception du réel : il ne faudrait pas les plonger inutilement dans la cruauté du monde évoquée par certaines questions propres à la philosophie
- les enfants seraient trop jeunes sur le plan du langage : sans structure de langage suffisamment développée, impossible de s'exprimer ou de comprendre correctement pour la pratique de la philosophie
- les enfants seraient trop jeunes sur le plan intellectuel. Ils n'auraient pas encore atteint un stade de développement suffisant pour certaines formes de raisonnement. La théorie des stades de développement de Piaget indiquerait que l'enfant ne serait capable de logique qu'à partir de l'âge de 7 ans (stade des opérations concrètes), mais de manière très incomplète car uniquement sur des cas concrets et immédiats, ce qui empêcherait la pratique de la philosophie. Il faudrait donc attendre le stade des opérations formelles, soit l'adolescence, pour que l'individu soit capable d'abstraction et de logique
- les enfants seraient trop limités en termes d'expérience, c'est-à-dire en terme de matériau de réflexion : selon Jean-Marc Lamarre, « [l'enfant] a une expérience qu'on pourrait dire paradoxalement à la fois entière mais limitée de la condition humaine » (2012, p. 28)

Les adeptes de la pratique de la philosophie avec les enfants répondent à ces arguments de la manière suivante :

- concernant la dureté des sujets à aborder en philosophie, selon eux c'est justement parce que ce sont des sujets difficiles qu'il faut que les enfants y soient préparés. En guise d'exemple : « la question de la mort apparaît dès trois ans. [...] C'est la responsabilité d'un éducateur de les entendre, et non de les ignorer ou de les différer. » (BLOND-RZEWUSKI et al., 2018,

p. 37)

- concernant le langage, certains suggèrent que la pensée se développe de manière conjointe avec la langue, les enfants même en bas âge seraient donc aptes à utiliser le langage pour réfléchir à leur vision du monde.
- concernant la maturité intellectuelle des enfants, des travaux comme ceux de Vygotski ont montré qu'en travaillant dans la Zone Proximale de Développement (ZPD) des enfants, ils sont tout à fait capables de réfléchir à la plupart des notions. De plus, les théories socio-constructivistes montrent que les interactions entre pairs aident au cheminement intellectuel (MEIRIEU). En outre, les travaux de Piaget sur les stades de développement ont été remis en question à de nombreuses occasions. Il a par exemple été montré que même les bébés peuvent faire preuve d'un raisonnement logique (HOUDÉ, 2014). En effet, le cerveau disposerait en réalité de trois stratégies de pensée distinctes. La première serait une stratégie rapide basée sur l'intuition, qui nous amènerait à des erreurs par des biais cognitifs. La deuxième stratégie de pensée serait plus lente et réfléchie, elle s'apparente à ce que Piaget nommait la pensée logico-mathématiques. C'est cette pensée qui nous permettrait de mener à bien des raisonnements logiques plus complexes mais elle serait moins spontanée que la première. Enfin, la troisième stratégie serait celle de l'inhibition, qui arbitrerait en cas de désaccord entre les deux premières, et ce afin de rectifier les erreurs de logique. D'après Houdé, ces trois stratégies co-existent quel que soit l'âge et la troisième pourrait être efficace dès un jeune âge (2014).
- enfin, concernant l'expérience des enfants, si elle est en effet plus réduite que celle des adultes, elle n'en est pas moins existante. De plus, l'utilisation de supports comme la littérature jeunesse est aussi un moyen de palier ce manque de vécu : « la littérature nous révèle une certaine forme de vérité du réel » (CHIROUTER, 2016, p. 21).

Enfin, on peut se poser la question du développement moral des enfants. Est-il suffisamment avancé pour pouvoir aborder des notions complexes ? Les travaux de Piaget proposent des éclairages sur le développement de l'enfant. Il distingue deux phases dans le développement moral chez l'enfant et dans son obéissance aux règles (VANDENPLAS-HOLPER, 2013) :

- la première morale (jusque 7-8 ans) : la règle représente pour l'enfant une contrainte, directement reliée à la personne à l'origine de la règle. L'enfant obéit alors pour éviter de déplaire ou d'être puni, il y a une forte relation hiérarchique de crainte. On peut parler ici d'hétéronomie morale. La faute ne s'envisage que via la punition, c'est-à-dire que quand il n'y a pas de punition, il n'y a pas de faute. La faute n'est quant à elle qu'un écart à la règle et le contexte ne compte pas. L'enfant ne serait à ce stade pas capable de différencier l'acte

de l'intention.

- la deuxième morale (à partir de 7-8 ans) : l'enfant ne se contente plus d'obéir, mais cherche à respecter des règles justifiées. Il peut alors participer à leur élaboration dans une démarche coopérative, on peut donc parler ici d'autonomie morale. La punition doit ici être en rapport avec la faute commise, et l'absence de sanction ne signifie pas qu'il n'y a pas eu de faute. La règle peut également s'avérer flexible selon le contexte et l'enfant apprend à exercer son jugement. L'enfant distingue également actes volontaires et involontaires et comprend qu'on peut faire du mal sans qu'il y ait de manquement à la règle.

Ces travaux ont cependant été contestés par différentes études. A titre d'exemple, Gavin Nobes (2009) a étudié les réactions d'adultes et d'enfants face à différentes situations. Selon Piaget, l'adulte devrait accorder davantage d'importance à l'intention de l'agent, alors que l'enfant jeune ne se concentrerait que sur le résultat de l'acte. Pourtant, dans cette étude Nobes montre que même un jeune enfant (4-5 ans) prend en réalité en compte l'intention de l'agent et peut donc avoir un jugement moral fonctionnant de manière similaire à celui d'un adulte.

En se basant les travaux de Piaget, le travail sur l'obéissance aux règles avec des élèves de CE2-CM1 s'avère donc intéressant. En effet, ils se situent à un âge charnière où la deuxième morale a déjà fait son apparition, mais où il reste encore à déconstruire beaucoup de réflexes hérités de la première morale. Les résultats de Nobes s'opposent à ceux de Piaget mais confirment eux aussi la possibilité d'un travail de réflexion sur la morale avec des élèves de primaire.

### *1.1.2.2 La discussion à visée philosophique et l'utilisation de la littérature jeunesse*

Si l'enfant semble capable d'exercer une forme de jugement moral et une forme de philosophie, il paraît donc intéressant d'étudier le fonctionnement des discussions à visée philosophique.

#### **Différentes démarches possibles dans la pratique de la philosophie**

Les pratiques de la philosophie avec des enfants ne sont pas homogènes. Les différents courants peuvent se distinguer soit par leurs finalités, soit par le rôle joué par l'enseignant, ou par la démarche adoptée. Quelques courants majeurs sont présentés ici : (BLOND-RZEWUSKI et al., 2018)

- la méthode de la communauté de recherche de Matthew Lipman. Lipman était un enseignant de philosophie à l'université qui a eu l'idée d'introduire la philosophie dès l'enfance afin de mieux développer le jugement des jeunes. A partir des années 1970, il développe une série de contes destinés à différentes tranches d'âge. Son objectif est d'initier les enfants aux méthodes et démarches pour philosopher. Après lecture du conte, les enfants sont invités à verbaliser les questions qu'ils se posent. A l'issue de cette récolte de questions, une interrogation particulière est choisie et est traitée par la communauté. Lors des échanges

entre enfants, l'animateur (l'enseignant par exemple) assume différents rôles. Il est d'abord un médiateur, mais qui réagit davantage aux moyens cognitifs développés par les élèves qu'au fond des idées. Il peut également alimenter la discussion, en proposant de nouvelles questions pour faire avancer la discussion ou remettre en cause certaines idées.

- La discussion à visée philosophique (DVP), déclinée en discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) dans le courant proposé par Michel Tozzi (TOZZI, 2012). Ce courant s'inspire des pédagogies dites coopératives et s'inscrit dans une approche par compétences. L'expression « discussion à visée philosophique » a pour objectif de souligner que la discussion avec les enfants ne sera pas d'emblée de nature philosophique, mais son but est de tendre à l'émergence de certaines caractéristiques propres au fait de philosopher. C'est cette pratique qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire, la discussion à visée philosophique sera donc décrite dans le paragraphe suivant.
- les ateliers de philosophie AGSAS. Cette méthode met l'accent sur la non intervention de l'adulte. L'objectif est que chaque enfant puisse faire une expérience de pensée. La discussion se fait à partir d'un mot-clé inducteur. Avant discussion, un temps de réflexion est pris puis la discussion s'organise grâce à un bâton de parole.
- l'institut de pratiques philosophiques d'Oscar Brenifier. Il s'agit ici d'une forme de discussion beaucoup plus guidée par l'adulte. L'animateur exprime une idée et cherche à susciter les réactions des enfants par différentes méthodes : leur demander de reformuler, de prendre parti, etc. Cet échange est donc beaucoup plus dirigé, et laisse moins de place aux interactions entre enfants.

### **La DVP : objectifs et mise en oeuvre**

Le dispositif qui nous intéresse dans le cadre de ce mémoire est celui de la discussion à visée philosophique (DVP). La DVP a deux principaux objectifs.

Le premier est démocratique grâce à son organisation : règles de prise parole et d'écoute, existence de fonctions spécifiques pour les élèves, etc. Elle s'inscrit donc de manière logique dans un contexte de pédagogie coopérative, par exemple en pédagogie institutionnelle (CONNAC, 2017). En effet, les enfants cherchent ici une réponse commune à une question, c'est-à-dire qu'ils co-construisent leurs savoirs dans une logique de socio-constructivisme. Le but est aussi d'habituer les enfants à leur futur rôle de citoyen. Grâce aux débats ils peuvent expérimenter la répartition des tâches, éprouver l'importance de leur rôle et l'intérêt de l'écoute et de l'argumentation. Ils vivent ainsi un rôle actif leur permettant d'expérimenter un processus démocratique. L'intérêt et l'importance des débats philosophiques dans l'apprentissage de la démocratie et de la liberté seront davantage détaillés la partie 4.1.1.

Le deuxième objectif est d'ordre philosophique. Cependant, le but n'est pas d'amener les enfants à

connaître ou comprendre des idées ou courants philosophiques, mais bien de développer certaines compétences (CHIROUTER, 2016) :

- La première compétence est de savoir problématiser un sujet, c'est à dire formuler une problématique à partir de notions, par exemple : « Être libre, est ce possible ? ». Cela revient à saisir la complexité de la question posée et à être conscient de ses présupposés.
- La deuxième compétence est celle de conceptualiser les notions, c'est-à-dire les définir, par exemple par des comparaisons ou oppositions (« Quelles sont les différences entre un ami et un copain ? »).
- Enfin, la dernière compétence est celle de l'argumentation. Les enfants apprennent à justifier ce qu'ils avancent, à donner des objections ou à répondre à celles des autres.

Pour cela, la DVP (ou DVDP) s'organise de manière spécifique (CONNAC, 2017). La discussion a lieu entre les élèves qui cherchent à avancer de manière commune sur une question. L'enseignant y joue un rôle d'animateur : il organise le dispositif et étaye de différentes manières lorsque c'est nécessaire. Il peut lancer ou relancer la discussion, demander des précisions, des arguments, etc. Les élèves peuvent assurer différentes fonctions selon leur âge et leur habitude au dispositif. Il peut s'agir du rôle de président (donne la parole, gère la forme de la discussion), de reformulateur (redit à court terme les idées émises), de synthétiseur (reformule à moyen terme à partir de notes), ou encore de celui de journaliste (prend des notes et établit une synthèse après la discussion). Si la discussion est menée à l'oral, l'écrit n'est pas pour autant exclu du dispositif : il peut être un support mobilisé avant la discussion pour permettre aux enfants de noter leurs idées, pendant la discussion pour noter des idées pour comprendre la structure de l'échange, ou encore après la discussion pour établir une synthèse et garder une trace collective.

La démarche adoptée pour la DVP s'inscrit de manière cohérente dans les programmes actuels d'EMC. En effet, ceux-ci indiquent expressément l'intérêt d'utiliser « la discussion réglée et le débat argumenté » (MENESR, 2018, p. 2). Le rapport de Bergounioux concernant l'enseignement de la morale à l'école (BERGOUNIOUX, LOEFFEL & RÉMY, 2013) préconise explicitement le recours aux discussions à visée philosophique. D'abord, pour travailler le langage et l'argumentation : « l'enseignement doit prévoir un travail continu et soutenu dans le langage : expliquer, argumenter, justifier, exprimer ses émotions, ses désaccords » (2013, p. 34). Ensuite, pour former le jugement moral des élèves, le rapport conseille les échanges, à travers par exemple les « dilemmes moraux, inscrits dans des situations concrètes [...], la discussion et le débat argumenté » (2013, p. 35). De manière générale, les programmes scolaires conseillent la mise en place de situations de coopération et reconnaissent de plus en plus l'usage d'outils tirés de la pédagogie institutionnelle :

messages clairs, DVP, conseils d'élèves, etc. (CONNAC, 2017).

### **Pourquoi utiliser la littérature jeunesse ?**

Si la pratique de discussions à visée philosophique semble intéressante, l'entrée dans l'activité ou sa pratique peut être facilitée par l'utilisation de supports inducteurs. Ceux-ci peuvent être de différentes natures.

Le questionnement peut être initié à partir de différents supports visuels : œuvres d'art, bande dessinée, affiche, dessin animé, etc. Dans l'objectif de travailler les compétences (problématiser, conceptualiser, argumenter), des exercices spécifiques peuvent aussi être proposés, de même que des jeux. De nombreux ouvrages spécialisés destinés à la philosophie existent également : la collection des Goûters-Philo, les ouvrages d'Oscar Brenifier, les Philo-Fables, etc.

Un support inducteur classiquement utilisé est la littérature jeunesse. Comme décrit par Edwige Chirouter (2016), son utilisation peut être d'un grand intérêt dans la pratique de la philosophie avec les enfants. En effet, la littérature jeunesse offre différents avantages :

- elle permet d'aborder par la fiction des questions à la fois universelles et complexes
- elle aide au développement des compétences recherchées, par exemple en offrant un support pour donner des exemples
- elle permet d'offrir une alternative à l'expérience personnelle. Il peut s'avérer complexe pour des enfants de mobiliser leur vécu, parfois trop intime, et la littérature permet une distanciation.
- elle permet également d'élargir une expérience personnelle parfois insuffisante
- elle permet de vivre une expérience par procuration, par exemple en s'imaginant dans une situation de dilemme moral

L'appui de la littérature jeunesse semble donc intéressant dans la pratique de débats à visée philosophique et dans le cadre des programmes d'EMC.

#### *1.1.2.3 Les outils des pédagogies coopératives au service de la démocratie*

Comme évoqué précédemment, le dispositif de DVP (ou de DVDP) s'inscrit de manière logique dans les pédagogies coopératives. En effet, de nombreuses compétences sont développées durant ces discussions. Il s'agit d'un apprentissage du vivre ensemble, en respectant et écoutant la parole de l'autre, en la prenant en compte. Comme cela a été décrit dans le paragraphe précédent, les rôles attribués jouent également un rôle important dans le dispositif car ils contribuent à l'apprentissage de la démocratie. Enfin, les discussions comportent la notion de co-construction d'une notion à travers la coopération.

Les pédagogies coopératives, qu'il s'agisse du mouvement Freinet ou de la pédagogie institutionnelle développée par Fernand Oury, mettent ces échanges et cette co-construction au centre de la

pédagogie. Les élèves y sont en effet acteurs de leurs apprentissages, qui se basent sur des situations et des besoins de vie réels. L'interaction entre les élèves est primordiale. Quelques outils utilisés en pédagogie coopérative sont présentés ici :

- le conseil de classe : moment central dans la vie de la classe, il permet aux élèves d'assumer le rôle de citoyens participant à des délibérations et des prises de décision. Ce dispositif a été mis en place dans la classe durant toute l'année scolaire, il sera davantage détaillé au paragraphe 4.1.2
- le tutorat : basé sur le fait que l'interaction entre pairs permet au tuteur et au tutoré de progresser. Il permet au tuteur d'être reconnu comme expert.
- les outils destinés à réguler les conflits : (messages clairs, médiation), ils participent au processus de responsabilisation de l'élève en tant que citoyen
- les outils destinés à s'adapter au parcours de chacun : les ceintures de compétences, les plans de travail, etc.

La pratique de la discussion à visée philosophique peut donc s'inscrire dans un cadre plus large qui est celui de la pédagogie coopérative. Son utilisation est pertinente dans le cadre de l'EMC, et particulièrement pour traiter des sujets de liberté, d'obéissance et de démocratie.

### **1.1.3 La place de ces thèmes dans le programme d'EMC**

Les paragraphes précédents ont montré la manière dont s'organisent les programmes d'EMC et leur objectifs. L'intérêt de la discussion philosophique a été montré dans le cadre de ces programmes. Il paraît donc intéressant de se demander de quelle manière les thèmes retenus (la liberté et l'obéissance aux lois) s'inscrit dans les programmes d'EMC et quel peut être l'apport de la discussion philosophique à ce sujet précis.

#### *1.1.3.1 Liberté et obéissance aux lois dans le programme d'EMC*

Les thématiques de liberté et d'obéissance aux lois s'inscrivent de manière transversale dans les programmes d'enseignement morale et civique.

On peut étudier cette inscription selon les trois finalités propres à l'EMC :

- respecter autrui : comprendre le bien fondé des lois, c'est accepter qu'elles sont là pour garantir le respect et la liberté de chacun
- acquérir et partager les valeurs de la république : comprendre les notions de droits, de devoirs et de règles ; comprendre une valeur de la république française : la liberté ; comprendre le fonctionnement d'une démocratie
- construire une culture civique : comprendre son appartenance à une communauté politique qui participe aux choix sociétaux

On peut également analyser la contribution des thèmes de liberté et d'obéissance aux 4 compétences du programme :

- la culture de la sensibilité : comprendre la notion de liberté nécessite de se mettre à la place de l'autre
- la règle et le droit : respect des règles, comprendre les principes et les valeurs de la république et de la démocratie
- la culture du jugement : exercer son jugement pour comprendre des enjeux et des conflits, par exemple entre la liberté et l'obéissance, pour apprendre à critiquer des lois
- la culture de l'engagement : développer l'engagement citoyen en faisant prendre conscience du rôle de chacun dans la démocratie

Les thématiques choisies s'inscrivent donc de manière cohérente dans les programmes d'EMC de manière transversale.

### *1.1.3.2 Pourquoi utiliser la discussion à visée philosophique pour aborder ces thèmes ?*

La DVP est de plus en plus préconisée par les programmes. On peut se demander en quoi son utilisation est pertinente pour traiter ce sujet en particulier.

Premièrement, la thématique de la liberté est très sujette aux conceptions initiales erronées chez les élèves. Le recueil de ces conceptions fait notamment souvent émerger la notion de liberté absolue, de loi du plus fort, par exemple : être libre, c'est « ne pas être commandé », ou encore « c'est quand on peut faire des choses que les autres ne peuvent pas faire » (ÉCOLE DE DOMÈVRE, 2015). La pratique de la discussion à visée philosophique s'appuie grandement sur les conceptions initiales erronées pour faire avancer les connaissances.

Ensuite, les notions abordées sont complexes, particulièrement pour des élèves de CE2 et CM1. Les interactions entre pairs trouvent donc ici pleinement leur sens pour progresser collectivement dans la réflexion et la pratique de la DVP s'appuie grandement sur ce principe.

Enfin, l'utilisation de la discussion à visée philosophique a entièrement sa place pour travailler la thème de la démocratie. En effet, les débats permettent aux élèves de vivre de manière directe une expérience de démocratie. L'importance de la DVP ou des autres outils de pédagogies coopératives pour l'apprentissage de la démocratie sera développée dans la partie 4 de ce mémoire.

En accord avec les programmes d'EMC, l'objectif de la séquence sera donc de travailler sur les relations entre liberté, obéissance aux lois et démocratie. Pour préparer au mieux les débats à visée philosophique, il est donc important de comprendre ces notions, notamment afin d'anticiper les présupposés ou les réactions des élèves. La partie suivante a pour objectif d'établir une préparation philosophique du sujet choisi.

## 1.2 Préparation philosophique

Comment définir la liberté ? Quel est le rôle de l'obéissance aux lois ? De quelle manière la démocratie assure-t-elle un cadre propice aux libertés des citoyens ?

### 1.2.1 Liberté et obéissance aux lois

#### 1.2.1.1 Quelques idées reçues sur la liberté

La liberté est un concept philosophique difficile à définir, également pour des élèves de classe élémentaire. En plus d'être complexe, c'est également une notion qui nourrit facilement de nombreux fantasmes et préjugés, dans l'esprit des adultes comme dans celui des enfants. On peut citer ici quelques idées reçues sur ce que peut être la liberté :

- être libre, ce serait s'affranchir des lois de la nature, par exemple pouvoir voler comme un oiseau, devenir invisible, etc.
- être libre signifierait ne jamais être contraint par son environnement, ne pas être aliéné à quelque chose ou quelqu'un, par exemple être libre de quitter son emploi à tout moment.
- être libre, c'est ne pas avoir à obéir aux règles des autres. L'homme libre serait alors celui qui n'a pas à obéir aux lois, qui peut faire « ce qu'il veut ». En allant plus loin, ce serait donc lui qui imposerait ses règles aux autres, la liberté absolue devient donc ici la loi du plus fort.

#### 1.2.1.2 La liberté : quelques définitions

Au delà de ces idées préconçues et relativement répandues, la notion de liberté a été le sujet de réflexion de nombreux philosophes.

Pour certains, la liberté est une caractéristique de l'Homme, intrinsèque à l'humanité. Rousseau nous dit ainsi que « renoncer à sa liberté, c'est renoncer à sa qualité d'homme, aux droits de l'humanité, même à ses devoirs » (2001, p. 51). Chaque homme doit être responsable car libre de ses actes. C'est cette idée qui transparaît également dans le premier article de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen : « les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits » (1789, article 1).

Cependant, cette liberté apparemment inhérente à l'Homme, ne semble en réalité pas si évidente à éprouver. Pour Épicète, être libre, c'est se concentrer sur ce qui dépend de nous, et oublier ce qui n'en dépend pas. Ainsi, *Le manuel d'Épicète* s'ouvre ainsi : « Parmi les choses qui existent, certaines dépendent de nous, d'autres non. » (2011, p. 1) On ne peut pas contrôler les événements de la vie (la mort d'un proche par exemple), mais on peut en revanche décider du jugement que l'on porte sur ces choses. Pour rester libre, il convient donc de porter nos désirs dans la bonne

direction : « Que ceux qui veulent être libres s'abstiennent donc de vouloir ce qui ne dépend pas d'eux seuls : sinon, inévitablement, ils seront esclaves. » (2011, p. 6) Stig Dagerman fait également cette distinction entre ce qui dépend de nous ou non. Dans *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*, il explique ainsi que « l'homme a donné à sa vie des formes qui, au moins en apparence, sont plus fortes que lui. [...], je ne puis que soupirer sous leur poids. Par contre, parmi les exigences qui pèsent sur l'homme, je peux voir lesquelles sont absurdes et lesquelles sont inéluctables. » (1989, p. 4) De la même manière que les stoïciens, Dagerman rappelle ici que pour éprouver sa liberté, l'homme doit se concentrer sur les éléments sur lesquels il a prise (ici les exigences absurdes contre lesquelles il doit lutter) et accepter ceux contre lesquels il ne peut rien (les exigences inéluctables).

L'influence de notre environnement sur notre liberté est donc forte et malgré une égalité théorique, comme le dit Orwell, « certains sont plus égaux que d'autres » (1984, p. 144). Dans ce cas, dans notre société, de quelle manière sont assurées les libertés individuelles et comment se prévient-on d'une loi du plus fort ?

### 1.2.1.3 Lien entre liberté et obéissance aux lois

L'article 4 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen définit plus précisément la liberté : elle consisterait « à pouvoir faire tout ce qui ne nuit pas à autrui » (1789, Article 4). Le facteur limitant de notre liberté serait donc celle des autres : « l'exercice des droits naturels de chaque homme n'a de bornes que celles qui assurent aux autres membres de la société la jouissance de ces mêmes droits » (1789, Article 4). Ce sont donc les lois qui assurent les limites de nos libertés, et de la même manière les garantissent, puisqu'elles empêchent autrui d'amoindrir nos propres libertés. Dans *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui.*, le constitutionnaliste Guy Carcassonne l'explique ainsi : « la liberté, loin d'exclure les limites, les impose au contraire » (2004) : si ma liberté est limitée par le respect de celle d'autrui, elle est également garantie car la leur est limitée de manière similaire. En guise d'exemple facilement compréhensible pour des élèves, on peut aisément faire le parallèle avec le Code de la route : les règles de priorité nous imposent une conduite à suivre, mais elles n'existent pas dans le but de limiter ma liberté : elles garantissent au contraire que tous les usagers puissent se partager l'espace de circulation. Guy Carcassonne souligne en revanche que si la liberté « en droit » garantie par les lois est nécessaire, elle est néanmoins parfois insuffisante, par exemple : « le SDF jouit-il vraiment de sa liberté ? » (2004)

Cette liberté assurée par les lois de la société est ce que Rousseau appelle dans *Du contrat social* la liberté civile : elle prend en compte l'intérêt général et s'oppose à la liberté naturelle, qui s'apparente à une loi du plus fort. Pour Rousseau, « l'obéissance à la loi qu'on s'est prescrite est liberté. » (2001, p. 61)

Cette vision de la liberté est assurément celle dominante dans notre société occidentale, et celle

transmise aux élèves. Cependant, afin de prendre un peu de recul, il semble tout de même intéressant de se rappeler que d'autres conceptions de la liberté existent ou ont pu exister.

#### 1.2.1.4 Pour explorer d'autres formes de liberté

Benjamin Constant, dans son discours « De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes » prononcé en 1819, oppose deux conceptions de la liberté : celle existante dans l'Antiquité (les Anciens) et celle de ses contemporains (les Modernes). La liberté des Anciens selon Constant comportait une forme de liberté collective (débattre des lois, les voter, examiner des comptes, etc.), mais qui s'accompagnait paradoxalement d'une obéissance totale au pouvoir. Ainsi, le champ du privé n'était sujet à aucune liberté : « toutes les actions privées sont soumises à une surveillance sévère » (1819, p. 2). Constant résume ainsi la liberté chez les Anciens : « comme citoyen, il décide de la paix et de la guerre ; comme particulier, il est circonscrit, observé, réprimé dans tous ses mouvements » (1819, p. 3). La liberté politique est totale, celle individuelle presque nulle. A cette vision de la liberté propre aux Anciens, il oppose celle des Modernes. Celle-ci est tournée vers la liberté dans la sphère privée : l'individu a le droit « de dire son opinion, de choisir son industrie, et de l'exercer, de disposer de sa propriété, d'en abuser même ; d'aller, de venir sans en obtenir la permission, et sans rendre compte de ses motifs ou de ses démarches » (1819, p. 2), etc. Pour Constant, si les Anciens étaient prêts à sacrifier ainsi leurs libertés individuelles, c'est bien parce que leur rôle dans la vie publique et politique était réel et tangible. A l'inverse, le rôle des Modernes dans la politique n'existe plus réellement, ou du moins est difficilement perceptible. On peut résumer ainsi l'évolution qu'a connue la notion de liberté entre ces époques : « Le but des Anciens était le partage du pouvoir social entre tous les citoyens d'une même patrie : c'est là ce qu'ils nommaient liberté. Le but des Modernes est la sécurité dans les jouissances privées ; et ils nomment liberté les garanties accordées par les institutions à ces jouissances. » (1819, p. 6) Deux visions de la liberté s'opposent ici : l'une proche de la nôtre, axée sur les libertés individuelles, l'autre mettant en avant la liberté politique.

Des situations analogues sont décrites par l'anthropologue Pierre Clastres (1974). Dans *La société contre l'État*, il analyse certains systèmes politiques de sociétés dites primitives, par exemple les tribus d'Indiens d'Amérique. Leur notion de la liberté est assez proche de celles des Anciens décrite par Constant. En effet, les individus détiennent un pouvoir quasiment total sur la sphère politique. Les chefs (lorsqu'ils existent) ne détiennent pas de pouvoir au sens où nous l'entendons. Cette liberté politique que détiennent les individus se paie en revanche au prix de leurs libertés individuelles, de la même manière que ce que décrit Constant chez les Anciens. Il existe par exemple dans certaines tribus indiennes « un tabou alimentaire qui [leur] interdit formellement de consommer la viande de [leurs] propres prises » (1974, p. 99). Chaque homme doit donc recevoir des autres sa nourriture, ce qui permet la cohésion des groupes. Clastres décrit également les rites initiatiques

auxquels étaient soumis les jeunes gens, femmes ou hommes selon les tribus. Ces rites, qui étaient des actes de torture, visaient à marquer leur appartenance au groupe : « tu es des nôtres, et tu ne l'oublieras pas » (1974, p. 157). Si cet abandon total des libertés individuelles au profit du groupe peut paraître terrible, il faut se rappeler que c'est une autre forme de liberté qui était gagnée en échange : celle de ne pas subir de subordination hiérarchique, de se gouverner pleinement soi-même. C'est donc ici une conception de la liberté différente de celle de notre vision moderne.

## **1.2.2 Démocratie, obéissance aux lois et liberté**

Dans notre société, c'est donc bien l'existence et le respect de certaines lois qui permet aux individus de jouir de leur liberté. Cependant, il est évident que pour que ce principe soit assuré, les lois en question se doivent d'être justes, c'est-à-dire d'avoir pour objectif d'assurer l'égalité et d'éviter l'instauration d'une loi du plus fort. Guy Carcassonne dit à ce sujet que cela fonctionne « si [une loi] est démocratique » (2004). Il est donc intéressant de se demander ce qui dans notre société assure le caractère démocratique de nos lois, c'est-à-dire comment est organisé le système politique français, et de quelle manière une loi est créée.

### *1.2.2.1 Organisation de notre démocratie*

En France, le système politique en vigueur est la démocratie : il s'agit du gouvernement par le peuple (« demos » : le peuple, « kratos » : le pouvoir). La démocratie française est représentative, c'est-à-dire que les citoyens élisent des représentants destinés à prendre des décisions en leur nom. Le pouvoir français est réparti en trois pôles distincts. Le premier est le pouvoir exécutif, détenu par le gouvernement et le Président de la République. Le deuxième est le pouvoir législatif, partagé par l'Assemblée Nationale et le Sénat. Enfin, le troisième pouvoir est le pouvoir judiciaire, assuré par les juges. La séparation de ces pouvoirs contribue à assurer le caractère démocratique de notre gouvernement. Les représentants sont élus par les citoyens et exercent le pouvoir à différentes échelles : locale (commune, département, région) et nationale (députés, sénateurs et président).

Dans la démocratie française, une loi peut être à l'initiative du gouvernement ou des parlementaires. Pour être examinée, il faut qu'un projet de loi soit élaboré. Il est ensuite étudié par une commission parlementaire qui peut proposer des amendements. Ce projet et ses amendements sont ensuite envoyés à l'Assemblée Nationale ou au Sénat, qui l'étudient et procèdent à des votes (pour chaque article ou amendement). Le texte est ensuite envoyé à la deuxième chambre parlementaire qui procède également à l'analyse et au vote des différents articles et amendements. En cas de désaccord, les articles de lois posant problème sont renvoyés à la première chambre : c'est la navette parlementaire. Le projet de loi est adopté lorsque les deux chambres parviennent à un

accord sur un même texte. En cas de désaccord, le gouvernement convoque une commission mixte paritaire (composée de 7 députés et 7 sénateurs) qui doit proposer un texte commun. En cas de désaccord prolongé, c'est l'Assemblée Nationale qui obtient la décision finale. Avant promulgation par le gouvernement, le Conseil Constitutionnel est chargé de vérifier que la loi est en accord avec la Constitution Française. L'objectif de ce fonctionnement est de s'assurer du caractère démocratique des lois et constitue donc un pilier de notre système politique.

### 1.2.2.2 *Des limites de la démocratie*

La démocratie est donc a priori le système politique le plus à même de garantir les libertés de ses citoyens. Cependant, il paraît nécessaire de ne pas considérer qu'une loi est juste parce qu'elle a été établie en démocratie. Ce paragraphe vise à donner quelques exemples de critiques faites à l'égard de notre démocratie. Ces objections sont d'ailleurs permises par le fonctionnement même du système démocratique, conçu pour s'auto-critiquer et se remettre lui-même en question.

La démocratie française est une démocratie représentative, c'est-à-dire que les électeurs choisissent des représentants qui exercent en leur nom le pouvoir. Ce premier point peut poser question quant à son impact sur le caractère juste ou non des lois. Bernard Manin (2012) se livre à une analyse critique de ce type de gouvernement dans *Principes du gouvernement représentatif*. Il montre dans un premier temps que les démocraties représentatives mènent à la création de ce qu'il appelle une « aristocratie démocratique ». En effet, l'élection de candidats repose toujours sur des critères subjectifs, et l'égalité présupposée de chances d'accéder au pouvoir entre tous les citoyens est en réalité inexistante, ce qui pose la question de la représentativité. En début d'ouvrage, il oppose les démocraties représentatives aux démocraties antiques, dans lesquelles les dirigeants étaient tirés au sort. Si cela semble bien-sûr présenter son lot d'inconvénients, comme l'accession au pouvoir de quelqu'un non apte à l'exercer, il rapporte que pour les antiques, « le sort est décrit comme le mode de sélection démocratique par excellence alors que l'élection apparaît plutôt comme oligarchique ou aristocratique » (2012, p. 43). Le tirage au sort permet en outre de ne pas légitimer les dirigeants : ils possèdent momentanément le pouvoir mais n'ont pas été choisis pour cela par le peuple.

Dans n'importe quel système politique, démocratie comprise, se pose également la question du champ d'action du gouvernement. De quel pouvoir dispose le gouvernement, et qu'est-il autorisé à faire ? Pour Stuart Mill (1990), philosophe et économiste, le problème réside justement à cet endroit : « De fait, il n'y a pas de principe reconnu pour établir d'une manière usuelle, la propriété ou l'impropriété de l'intervention du gouvernement. » (1990, p. 73) Ainsi, chaque citoyen décide personnellement de ce qu'il juge acceptable ou non comme champ d'intervention. Pour Mill, le seul principe qui autorise les hommes (le gouvernement) à limiter la liberté d'autrui est le principe de « protection de soi-même » (1990, p. 74). Cependant, le concept de protection est sujet à interpréta-

tion et rend difficile l'application encadrée de ce principe. On peut citer différents exemples de lois ou différentes actions du gouvernement, plus ou moins récentes, votées en démocratie et sujettes à controverse : délit d'aide aux migrants, possibilités d'arrestations préventives, utilisation du 49.3, etc. Ces lois sont souvent désignées sous le terme de lois scélérates. Raphaël Kempf, avocat au barreau de Paris, en fournit une analyse dans *Ennemis d'État* et met en avant les caractéristiques de ces lois dites scélérates : elles sont adoptées « dans l'urgence » et sous « l'émotion d'un évènement » (2019, p. 90), elles sont votées au nom de « la défense de l'État de droit et des libertés fondamentales » (2019, p. 92) tout en leur portant en réalité atteinte, elles sont initialement « faite[s] pour certains, puis appliquée[s] à tous » (2019, p. 95) et enfin visent « la dangerosité potentielle plus que la culpabilité constatée ». (2019, p. 96) Le caractère démocratique de ce type de lois pose donc question.

Si la démocratie est le système le plus à même de garantir la liberté des citoyens, il convient donc tout de même de se montrer vigilant. En effet, ce système peut montrer ses limites et même parfois ses abus. Chaque citoyen a donc un rôle de surveillance à exercer. C'est d'ailleurs le propre de la démocratie : elle rend la critique possible mais aussi indispensable au bon exercice du pouvoir. Mais de quelle manière cette critique peut-elle s'exercer ? De quel moyen d'action les citoyens disposent-ils en démocratie ?

### **1.2.3 Le rôle des citoyens en démocratie**

#### *1.2.3.1 Un rôle clé...*

La structure même de la démocratie, (paragraphe 1.2.2.1) , incite le citoyen à exercer un regard de contrôle sur son gouvernement et ses décisions. La compréhension de l'organisation démocratique permet de cerner les différents moyens d'action et de contrôle que peuvent posséder les citoyens pour garantir le caractère démocratique des lois :

- l'élection de représentants (choix des représentants et moyen de pression sur les élus)
- la possibilité de faire entendre leur désaccord : manifestation, presse
- la possibilité de s'organiser collectivement : syndicats, associations, etc.
- la possibilité de donner directement leur avis sur un sujet donné : referendum

Ces différents moyens d'action s'accompagnent d'une organisation précise du système politique conçue pour garantir le respect des libertés :

- séparation des pouvoirs
- existence du conseil constitutionnel
- navette parlementaire
- etc.

### 1.2.3.2 ... pas toujours facile à exercer

Le maintien des libertés de tous repose donc sur le respect des lois par chacun, c'est-à-dire l'acceptation d'un contrat social. Si les citoyens influent sur ce contrat social, Bernard Manin montre tout de même que les principes sur lesquels repose le gouvernement représentatif limitent en réalité cette influence (MANIN, 2012). En effet, il met en évidence les caractéristiques des gouvernements représentatifs :

- les élections régulières : seul moyen de pression pour que les dirigeants prennent en compte l'opinion du peuple.
- l'épreuve de la discussion : les décisions doivent être débattues. Dans le cas de la démocratie française : à l'Assemblée ou au Sénat, c'est-à-dire par les représentants et non les citoyens.
- la liberté de l'opinion publique. Manin souligne deux points : pour exercer cette liberté, encore faut-il avoir accès à l'information, et avoir un espace pour s'exprimer, ce qui n'est pas nécessairement le cas.
- la marge d'indépendance des gouvernants : le peuple ne dispose pas de moyens de le révoquer.

Ainsi pour Manin, malgré un apparent pouvoir donné au peuple, son seul vrai moyen de pression sur les gouvernants sont les élections régulières. Mais l'absence de principe de révocabilité permet tout de même aux élus de conserver une liberté d'action, souvent utilisée par les gouvernements, et qui ne pourra être sanctionnée (si elle l'est) qu'au bout de plusieurs années de mandat. Pour parvenir à exercer cette sanction, il faut déjà être capable d'exercer un regard critique. Ensuite, il faut également que les citoyens soient capables de dépasser l'obéissance aux figures de pouvoir et d'agir contre elles. Mais cette désobéissance est difficile, comme ont pu le montrer les expériences de Milgram (MILGRAM, 1963) : en effet : « l'obéissance rassemble et la désobéissance isole » (Frédéric Gros cité par FAURE, 2017). Comme le dit Thoreau : « des milliers de gens sont opposés en opinion à l'esclavage et à la guerre, mais ils ne font rien, en effet, pour y mettre un terme », c'est-à-dire qu'il y a « neuf cent quatre-vingt-dix-neuf professeurs de vertu pour un homme vertueux. » (1997, p. 18)

Enfin, que faire lorsqu'on ne souhaite pas adhérer à ce contrat social, cautionner certaines lois ou décisions de notre société? Comme fait remarquer Catherine Baker : « on naît quelque part et l'on ne choisit pas les règles qui régissent le pays » (2004, p. 28). Elle poursuit à propos des individus qui refusent de cautionner les « règles du jeu » de la société : « Quand on leur rétorque « Libre à toi de changer de pays », on sait bien que ne peut en exister aucun dont un individu pourrait trouver justes toutes les lois. » (2004, p. 28)

### 1.2.3.3 Comment s'opposer ?

Si la démocratie permet au citoyen de contrôler la manière dont son pays est dirigé, exercer ce contrôle n'est donc pas si évident. Il semble donc intéressant de se demander ce qui, outre l'exercice des droits des citoyens dans le cadre de la démocratie, peut leur permettre de résister lorsque les lois leur semblent injustes.

La première des choses nous dit Alain, est de ne pas croire aveuglément. Dans son chapitre IV des *Propos sur les pouvoirs*, le philosophe donne ces exemples : « ne point croire, par un abus d'obéissance, qu'une guerre est ou était inévitable, ne point croire que les impôts sont calculés au plus juste, et les dépenses de même ; et ainsi du reste » (1985, p. 161). Pour lui, « l'esprit ne doit jamais obéissance. [...] Ce jugement intérieur, dernier refuge, et suffisant refuge il faut le garder, il ne faut jamais le donner. » (1985, p. 160) Obéir, oui, mais ne pas croire. Il va même plus loin et déconseille le respect du pouvoir, le décorrélant de l'obéissance : « c'est un très bon exemple qu'il faut donner, que d'obéir sans adorer, c'est la République même. Toute tyrannie vient, il me semble, de ce que « les hommes ne savent pas obéir sans respecter. » (1985, p. 166) Pour agir librement, il faut donc savoir exercer son jugement et ne pas simplement céder à l'autorité : « si l'on veut que j'approuve, il faut me laisser libre, de façon que les raisons n'agissent que par leur valeur de raisons » (1985, p. 167). Dans *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*, Stig Dagerman insiste lui aussi sur ce besoin d'être conscient de ce qui se déroule et de nos possibilités. Ainsi il dit « Si je veux vivre libre, il faut pour l'instant que je le fasse à l'intérieur de ces formes. Le monde est donc plus fort que moi. » (1989, p. 4) Cette conscience de l'oppression subie fait pour lui la force et permet de distinguer ce qui est « inéluctable » et ce qui est simplement « absurde » et contre lequel il faut résister.

Mais si il faut résister, comment est-il possible de le faire ? Malgré son apparent pessimisme, Dagerman livre en réalité une leçon d'espoir : « A son pouvoir je n'ai rien à opposer que moi-même – mais, d'un autre côté, c'est considérable. Car, tant que je ne me laisse pas écraser par le nombre, je suis moi aussi une puissance. Et mon pouvoir est redoutable tant que je puis opposer la force de mes mots à celle du monde, car celui qui construit des prisons s'exprime moins bien que celui qui bâtit la liberté. » (1989, p. 4) Si Alain prône l'obéissance, il n'en oublie pas la résistance pour autant, sa résistance à lui étant principalement celle de l'esprit : « Résistance et obéissance, voilà les deux vertus du citoyen. Par l'obéissance, il assure l'ordre, par la résistance, il assure la liberté » (1985, p. 162). De la même manière que Dagerman et Alain, Thoreau conseille de ne pas « abandonner sa conscience au législateur » (1997, p. 12) : « nous devons d'abord être des hommes, des sujets ensuite. Le respect de la loi vient après celui du droit. » (1997, p. 12) Ainsi, il faut avant tout se poser la question de la moralité des actes, et non du respect de la loi à tout prix. Si il est critique à l'égard du comportement de ses contemporains, il convient pour autant que « le devoir d'un

homme n'est pas, en général, de se vouer à l'éradication de la moindre injustice, fût-elle énorme ». (1997, p. 21) Cependant, il est de la responsabilité de chacun de ne pas provoquer l'injustice par nos actes : « Si je me consacre à d'autres intérêts ou contemplations, je dois à tout le moins veiller, pour commencer, que je ne les cultive pas assis sur les épaules d'autrui. » (1997, p. 21)

Ce tour d'horizon des notions ou concepts liés à la liberté a permis de mettre en avant certains points. Premièrement, le concept de liberté est complexe, sujet à de nombreuses approximations ou erreurs. Il est pourtant important de comprendre que nos libertés individuelles ne sont garanties qu'au prix de notre obéissance aux lois. Ensuite, il a été montré l'importance du système politique démocratique puisque celui-ci paraît le plus à même de produire des lois garantissant notre liberté. Il est aussi conçu de telle manière que les citoyens puissent assurer un contrôle sur les décisions prises dans le cas où elles ne sont pas favorables à l'intérêt commun. Enfin, il a été montré que ce contrôle peut s'exercer par le biais du système démocratique, mais qu'il est aussi possible d'exercer une certaine forme de résistance. Mais de quelle manière ces thématiques sont-elles en relation avec le cadre de la vie de la classe ?

## **1.2.4 L'importance de ces thématiques dans le contexte de la classe**

### *1.2.4.1 Liberté, obéissance et démocratie au centre de la vie de la classe*

La place de ces thématiques dans la vie de la classe est centrale. En effet, l'école est un lieu où de nombreuses règles sont mises en place, notamment via un règlement d'école. Les élèves sont tenus de respecter ces règles, et certaines peuvent parfois être perçues comme des contraintes fortes, voire injustes. Mais ces règles, qu'elles se situent à l'échelle de la classe ou de l'école, sont indispensables au maintien d'une atmosphère propice aux apprentissages. En effet, le manque de respect de quelques élèves aux règles d'une classe peut rapidement rendre très difficile la progression de tout un groupe. La classe peut donc être vue comme une micro-société où l'obéissance est nécessaire. Dans toutes les écoles, des manquements aux règles sont pourtant réguliers. Dans une classe comme dans une société on peut donc se demander : pourquoi obéit-on aux règles ? Qu'est-ce qu'une règle (ou une loi) démocratique ? Comme dans une société démocratique, il faut que les règles élaborées aillent dans le sens de l'intérêt général. Les règles d'une classe sont par exemple mises en place pour garantir à chacun le calme nécessaire pour travailler. Pour respecter une règle, il est donc essentiel d'en comprendre l'objectif, ce qui est parfois difficile pour des élèves. C'est en ce sens que le questionnement sur l'élaboration et le sens des règles dans la classe est essentiel. Ainsi, il a été montré dans la partie précédente que la démocratie est un système politique invitant les citoyens à participer à son élaboration, mais également à la critiquer. Le parallèle peut être fait avec le cadre de la classe. Comme encouragé dans les pédagogies coopératives (CONNAC,

2017), les élèves doivent participer à l'élaboration des règles, par exemple à travers la pratique de conseil d'élèves. Cela apparaît important pour différentes raisons :

- pour s'initier à un processus démocratique de délibération et de prise de décision où la voix de chacun compte
- pour développer des compétences citoyennes : l'écoute, la prise en compte de l'autre, le jugement critique
- pour instaurer des règles dont on comprend l'intérêt et le bien fondé

Les règles existantes dans une classe ne doivent donc pas être le fruit de l'arbitraire de l'enseignant, mais bien celui d'une réflexion collective répondant à des besoins précis. De la même manière qu'en démocratie, les règles doivent également pouvoir être remises en question et évoluer si le besoin s'en fait ressentir. L'autorité de l'enseignant est ainsi une autorité raisonnée, c'est-à-dire que la discipline repose sur la compréhension éclairée des règles.

#### *1.2.4.2 Formulation de la problématique et hypothèses*

Les thématiques de liberté, d'obéissance et de démocratie sont donc très importantes dans un contexte de classe. Il a été constaté très tôt dans l'année scolaire que les élèves de la classe de CE2-CM1 avaient dans l'ensemble conscience de l'importance de ces règles. Une réflexion et une mise en place collective avaient donc eu lieu dès le début de l'année. Depuis, les règles de la classe ont été régulièrement rediscutées dans une approche coopérative. Malgré ces processus, quelques élèves (pourtant impliqués dans l'élaboration des règles) ont de grandes difficultés à les respecter. Ce non-respect instaure une atmosphère parfois tendue dans la classe car de nombreux élèves en souffrent. L'enjeu de cette expérimentation est donc le suivant : quel dispositif pédagogique pourrait permettre de travailler sur les notions de liberté, d'obéissance et de démocratie pour améliorer le climat de classe ?

Ce travail se base sur plusieurs hypothèses. La première est qu'une meilleure compréhension de la raison pour laquelle les règles existent permettrait aux élèves de saisir l'importance de l'obéissance. Ainsi, ils pourraient également mesurer l'enjeu du respect des libertés des autres. La deuxième hypothèse est que ce travail pourrait permettre aux élèves de mieux comprendre l'importance de leur rôle dans l'élaboration des règles. Enfin, la dernière est que la modalité de travail que constitue la discussion à visée philosophique permettrait aux élèves de vivre une expérience de démocratie et leur permettrait ainsi de comprendre l'importance de leur rôle dans la classe.

## 2 L'expérimentation initialement prévue

### 2.1 L'inscription dans les programmes

La manière dont les thèmes de liberté et d'obéissance s'inscrivent dans les programmes a déjà été vue au paragraphe 1.1.3.1. On peut cependant analyser de plus près les compétences du programme qui sont travaillées dans cette séquence :

| Respecter autrui   | Acquérir et partager les valeurs de la république   | Construire une culture civique   |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Manifester le respect des autres dans son attitude</li><li>- Respecter les engagements pris envers soi-même et les autres</li><li>- Avoir conscience de la notion de bien commun</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Comprendre les notions de droits, de devoirs et de règles pour les accepter et les appliquer</li><li>- Définir la liberté individuelle</li><li>- Avoir une première approche des institutions et du rôle de citoyen</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- Comprendre la notion de bien commun</li><li>- Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif</li><li>- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue</li></ul> |

### 2.2 Une progression basée sur des modalités de travail variées

Cette séquence a pour volonté de s'appuyer sur des modalités de travail diversifiées :

- Les compétences mobilisées sont variées : écouter, écrire, analyser, parler, argumenter, etc.
- Différents supports sont mobilisés : des textes, des images, un album jeunesse, des vidéos
- Malgré l'importance des débats, une part importante est également donnée à l'écrit, pour formuler son avis ou élaborer des synthèses
- Différents types de débats sont menés : interprétatif, argumentatif
- L'évaluation se veut multiple, avec l'analyse des débats, une production collective et une production individuelle

Afin de bien comprendre la structure de la séquence, le tableau suivant synthétise le cheminement prévu dans les notions philosophiques en fonction des séances.

| Séance   | Notion(s) philosophique(s) visée(s)  |
|----------|--|
| Séance 1 | Les lois existent pour garantir nos libertés<br>Obéir ne signifie pas ne pas être libre  |
| Séance 2 | Initiation du questionnement personnel sur la désobéissance  |
| Séance 3 | Respecter les lois est important pour vivre ensemble et garantir les libertés de tous<br>Quand les lois sont injustes (cas de la dictature), il faut parfois leur désobéir |
| Séance 4 | Démocratie et dictature  |
| Séance 5 | Différences dans l'obéissance en démocratie et dictature : peur et obéissance éclairée<br>La démocratie ne garantit pas toujours des lois justes, il faut la questionner   |

Le déroulé précis de la séquence est présenté dans le tableau ci-dessous. Certaines séances se basent sur l'utilisation de l'album jeunesse « La rédaction », d'Antonio Skarmeta. Il semble également important de souligner que la séquence comporte certaines séances denses et longues. Ces séances ont cependant été conçues pour s'articuler en deux temps, de manière à les étaler sur une demi-journée, par exemple avant et après une récréation. Elles présentent également des modalités de travail variées, de manière à ne pas lasser les élèves. Il est néanmoins possible si besoin de les scinder en deux, notamment les séances 1, 3 et 5.

### **2.3 Déroulement de la séquence prévue**

**Séance 1 : L'importance de l'obéissance aux lois pour garantir la liberté (90 minutes)**

| Objectifs pour le PE :   | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :  |
|--|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- faire émerger les conceptions initiales sur la liberté</li><li>- amener l'importance des lois pour garantir la liberté</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- formuler son avis à l'écrit et à l'oral</li><li>- débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- liberté</li><li>- obéissance aux lois, rôle des lois dans la liberté</li></ul> |

Déroulement de la séance, rôle ou consigne de l'enseignant

Annonce de la thématique de la séquence : la liberté

1- Demander à chacun de réfléchir individuellement et de noter quelques mots pour définir la liberté. Prolonger par l'observation d'une sélection d'images : choisir celles qui représentent le mieux et le moins bien la liberté, justifier à l'écrit

3- Mise en commun

- justification des choix des élèves pour faire émerger les définitions de la liberté

- prise de notes au tableau par le PE des idées principales en les classant

4- Faire émerger les questions : qu'est-ce-que la liberté, quand est-on libre ? Les lois nous empêchent-elles d'être libre ? Réflexion individuelle à l'écrit

5- Débat 1 : l'importance de la loi pour garantir la liberté

Question 1 : A quel moment est-on libre ou non ? Question 2 : Les lois et les règles nous empêchent-elles d'être libre ? Question 3 : Est ce que obéir signifie forcément ne pas être libre ?

**Séance 2 : Compréhension de l'album : La rédaction (Antonio Skarmeta) (60 minutes)**

| Objectifs pour le PE :   | Compétences mobilisées :   | Notions d'EMC travaillées :   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- faire comprendre les enjeux de l'obéissance à travers un album de LJ</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- écouter et comprendre un texte</li><li>- compétences relatives à la production d'écrit</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- obéissance à l'autorité</li></ul> |

Déroulement de la séance, rôle ou consigne de l'enseignant

- 1- *Lecture de l'album jusqu'à jusqu'à « en attendant que ses amis le prennent dans leurs bras » et travail de compréhension sur cette partie*
- 2- *Lecture de la suite de l'album jusqu'à la scène de l'arrestation et travail de compréhension sur cette partie*
- 3- *Lecture jusqu'à la scène de l'écriture de la rédaction et travail de compréhension globale du récit. Mise en évidence du rôle du militaire.*
- 4- *Travail d'écriture de la rédaction de Pedro : vous allez imaginer que vous êtes à la place de Pedro et écrire sa rédaction*

**Séance 3 : La désobéissance pour l'intérêt collectif (90 minutes)**

| Objectifs pour le PE :  | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- réinvestir l'importance de l'obéissance à travers un exemple</li> <li>- amener les notions d'obéissance éclairée et de désobéissance nécessaire</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- obéissance aveugle et obéissance éclairée</li> <li>- obéissance aux lois et bien commun</li> </ul> |

*Déroulement de la séance, rôle ou consigne de l'enseignant*

- 1- *Lecture collective de 2 rédactions d'élève : une incarnant l'obéissance, l'autre la désobéissance et explication par les rédacteurs de leur choix. Réflexion collective sur les conséquences des actes dans les 2 cas.*
- 3- *Lecture de la fin de l'album : faire constater que Pedro a désobéi.*
- 4- *Travail de compréhension : dans l'histoire, à quel moment les lois sont-elles respectées, à quel moment non ? Mise en évidence de l'importance d'obéir dans certains cadres (les règles du football)*
- 5- *Débat interprétatif : Est ce que Pedro est vraiment petit ? (relire les extraits). → Pedro a compris l'importance de la désobéissance.*
- 6 - *Ouverture du questionnaire : faut-il toujours obéir ou y a t-il des cas où, comme Pedro, il faut désobéir ? Réflexion individuelle à l'écrit*
- 7- *Débat 2 : Question 1 : Faut-il toujours obéir ? Question 2 : Dans quelles circonstances faut-il désobéir ? → Il ne faut pas obéir aveuglément. Parfois les lois sont injustes, c'est-à-dire qu'elles ne vont pas dans le sens de l'intérêt général, alors il faut parfois désobéir.*

**Séance 4 : Étude du système démocratique (75 minutes)**

| Objectifs pour le PE : | Compétences mobilisées : | Notions d'EMC travaillées : |
|------------------------|--------------------------|-----------------------------|
|                        |                          |                             |

|   |   |   |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en évidence les différences entre démocratie et dictature et analyser le fonctionnement de la démocratie</li> <li>- faire vivre une expérience de démocratie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- analyser des situations écrites</li> <li>- écouter, comprendre des informations orales</li> <li>- schématiser une situation</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- démocratie et dictature</li> <li>- institutions de la démocratie</li> <li>rôle des citoyens</li> </ul> |
| <p>Déroulement de la séance, <i>rôle ou consigne de l'enseignant</i></p>  |   |   |
| <p>1- <i>Présentation de scénarios incarnant la démocratie ou la dictature.</i> Activité : lire et trier par binômes les situations en démocratie et dictature (Annexe 1)</p> <p>2- Mise en commun : Mise en évidence de quelques différences fondamentales entre démocratie et dictature : vote, lois qui garantissent les libertés, possibilité d'expression et de contestation</p> <p><b>Étude du système démocratique français :</b></p> <p>3- <i>Recueil des conceptions initiales des élèves au tableau sur « Que savez-vous de la démocratie ? »</i> <i>Prise de notes au tableau des premiers éléments proposés par les élèves</i></p> <p>4- Visionnage de la vidéo « C'est quoi la démocratie ? » (1 jour 1 question) <i>Consigne : repérer les éléments que nous avons déjà notés au tableau et essayez de noter leur rôle.</i></p> <p>5- Mise en commun et élaboration d'un schéma de la démocratie reprenant les éléments suivants : séparation et rôle des 3 pouvoirs, élections par le peuple. Revisionnage de la vidéo si nécessaire.</p> <p>6- Jeu de rôle sur l'élaboration d'une loi. La classe est divisée en sous-groupes : le pouvoir exécutif (président et ministres), l'Assemblée Nationale, le Sénat, la navette parlementaire et le Conseil Constitutionnel. Chaque groupe possède une fiche explicative du rôle qu'il doit jouer (Annexe 2)</p> <p>7- Synthèse écrite collective sur l'élaboration d'une loi</p> |   |   |
| <p><b>Séance 5 : Le rôle des citoyens en démocratie (100 minutes)</b></p>   |   |   |
| <p>Objectifs pour le PE :</p>   | <p>Compétences mobilisées :</p>   | <p>Notions d'EMC travaillées :</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- découvrir l'obéissance éclairée</li> <li>- découvrir le rôle de contrôle des citoyens en démocratie</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres</li> <li>- mobiliser un jugement critique</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- sens de l'obéissance</li> <li>- jugement critique, responsabilité personnelle</li> </ul>               |
| <p>Déroulement de la séance, <i>rôle ou consigne de l'enseignant</i></p>  |   |   |

- 1- Rappel des différences entre démocratie et dictature
- 2- Initiation du questionnement : *Dans une dictature, pourquoi obéit-on ? Dans une démocratie, pourquoi obéit-on ?* Réflexion individuelle à l'écrit
- 3- Débat 3 : *Question : Quelles sont les différences dans l'obéissance en démocratie ou en dictature ?* → Dans une dictature, on obéit à la contrainte : on a peur, dans une démocratie parce que la loi est bonne pour nous
- 4- *Présentation d'une liste de situations (pays et dates inconnues) (Annexe 3). Activité : par binômes, demander de trier : la situation se passe t-elle en démocratie ou en dictature ? La loi est-elle juste ?*
- 5- Mise en commun. *Révéler les lieux et dates en indiquant si le pays était une démocratie ou non.* Mettre en évidence que ce n'est pas parce qu'on est en démocratie que les règles sont toujours bonnes et justes, il est parfois nécessaire de les critiquer.
- 6- Débat 4 : *Question 1 : comment faire pour savoir si une loi est juste et si on doit obéir ?* → Avoir des connaissances et réfléchir au sens des lois, se questionner sur l'intérêt général et pas l'intérêt particulier *Question 2 : Si quelque chose est injuste, que faire ?* → On peut exercer ses droits de citoyens (voter, manifester), se demander si une meilleure loi peut exister ou choisir de désobéir en ayant conscience des risques

#### **Séance 6 : Evaluation de l'évolution de la perception de la liberté (60 minutes)**

| Objectifs pour le PE :                               | Compétences mobilisées :                                       | Notions d'EMC travaillées :                        |
|--|--|--|
| - évaluer l'évolution de la perception de la liberté | - réinvestir les notions étudiées dans les séances précédentes | - liberté<br>- démocratie<br>- obéissance aux lois |

#### *Déroulement de la séance, rôle ou consigne de l'enseignant*

- 1- Par groupes de 4 ou 5 : schématisation des instances de la démocratie républicaine française.
- 2- Mise en commun : faire passer au tableau pour présenter les schémas
- 3- Élaboration collective d'un schéma de la démocratie pour publier dans le journal de classe
- 4- Partie individuelle de l'évaluation : Expliquer ce qu'est la liberté en démocratie.

## **2.4 Circonstances imprévues et réorientation du travail**

La séquence prévisionnelle détaillée ici aurait du être mise en œuvre durant la 4ème période de l'année scolaire 2019-2020. Malheureusement, la fin de l'année scolaire a été marquée par les événements liés à la pandémie de Covid 19. Les écoles ont donc fermé à partir du 16 mars, em-

pêchant la mise en place de l'expérimentation. Le travail présenté ici n'a donc pas pu être mené à bien, puisque sa mise en place dans le cadre de la continuité pédagogique n'était pas envisageable.

Le travail d'analyse du dispositif n'a donc pas été conduit. Plusieurs pistes s'offraient pour assurer la continuité de ce mémoire. Il a été décidé de « profiter » du contexte de la pandémie et de voir ce que l'actualité pourrait apporter à ce sujet. En effet, ce contexte a été marqué par un état d'urgence sanitaire et un confinement de l'ensemble de la population, ce qui vient nourrir les thématiques de liberté et d'obéissance aux lois. L'objectif de la partie 3 est donc de présenter les liens entre ces notions philosophiques et l'actualité et de voir de quelle manière celle-ci peut être utilisée dans le cadre de l'expérimentation. Enfin, même si l'expérimentation n'a pas pu être menée, la partie 4 répondra à la problématique en analysant de quelle manière différents dispositifs peuvent contribuer à faire vivre en classe les notions de liberté et de démocratie.

### **3 Le contexte de la pandémie : relation avec les thèmes de liberté et d'obéissance aux lois et usage pédagogique**

#### **3.1 Une illustration de l'articulation entre liberté et obéissance aux lois**

Le contexte de la pandémie fournit un excellent exemple de la relation qui existe entre la liberté et l'obéissance aux lois. Les mesures prises par le gouvernement français ont été progressives. L'accent a d'abord été mis sur une forme de responsabilisation par un discours incitant à la distanciation sociale. Puis, devant le manque d'efficacité, des mesures ont été prises ainsi que des sanctions destinées à garantir l'obéissance (pour une description plus précise du contexte de la pandémie, voir l'annexe 4).

##### **3.1.1 Une obéissance nécessaire pour le bien public**

La période de confinement est marquée par une restriction des libertés individuelles : liberté de circuler, liberté de réunion, etc. Mais ces restrictions ont un objectif bien particulier : éviter la propagation trop rapide du virus. Ce ralentissement de la propagation a un double objectif : celui de protéger les personnes les plus fragiles, et celui d'éviter l'engorgement des hôpitaux afin que tout malade puisse avoir accès aux soins nécessaires. La situation présente est donc un exemple qui illustre bien la nécessité de respecter une loi (malgré son caractère contraignant fort) pour le bien public : les citoyens renoncent temporairement à une partie de leurs libertés dans le but de sauvegarder l'ensemble de la population. La démocratie crée donc ici des lois qui ont pour but de rappeler où se situe le bien commun, et ainsi garantir la liberté de chacun. La loi est ainsi faite dans

l'intérêt général, même si celui-ci va parfois à l'encontre des intérêts individuels. Cette situation obéit donc au principe que la seule chose qui autorise les gouvernements à limiter la liberté est le principe de « protection de soi-même » (MILL, 1990, p. 74).

Il s'agit donc ici d'une obéissance nécessaire et fondée. Pourtant, le gouvernement a dû progressivement mettre en place des mesures de plus en plus coercitives pour faire respecter la distanciation sociale. Après avoir misé sur le bon sens de la population en conseillant aux Français de rester chez eux, des restrictions officielles ont du être mises en place face au non respect de ces recommandations. Quelques jours après la fermeture des établissements publics, le confinement a été décrété suite aux rassemblements encore observés sur le territoire. Dans son discours du 16 mars, Emmanuel Macron continue de faire appel au sens de la responsabilité des citoyens (« Coronavirus : le pari de la prise de conscience citoyenne »). Mais les amendes mises en place sont aussi progressivement majorées, et les contrevenants à la loi risquent une peine d'emprisonnement. Les témoignages du manque d'obéissance au confinement continuent fréquemment d'être publiés.

### **3.1.2 Difficultés à obtenir l'obéissance de la population**

#### *3.1.2.1 Explications à la désobéissance et à l'obéissance*

Comment expliquer la désobéissance d'une partie de la population ? Déjà, il semble important de souligner que malgré des cas de désobéissance, l'acceptation par la population du confinement reste plutôt bonne. En effet, seuls 5% des contrôles de police donnent lieu à une sanction (ROCHÉ, 2020).

Cette difficulté à obéir peut s'expliquer partiellement par la difficulté qu'ont eu les citoyens à comprendre les mesures prises. En effet, les discours tenus par le gouvernement français ont radicalement changé très rapidement, ce qui a nécessité un temps d'adaptation pour la population (ROCHÉ, 2020). Des messages contradictoires ont aussi été envoyés, comme le maintien du premier tour des municipales alors qu'il était déjà conseillé de restreindre ses déplacements. Ensuite, comme l'explique le politologue Jean Garrigues, il y a dans nos démocraties modernes « une réticence de fond à obéir à des ordres venus d'en haut » (GARRIGUES, 2020).

Ce manque d'obéissance peut aussi être analysé comme une manifestation d'individualisme (ESPINOSA & SUTAN, 2020). En effet, le rapport entre ce que coûte à chacun le confinement et le gain qu'il en retire n'est pas partout le même. Les personnes jeunes et en bonne santé, n'ont qu'un faible gain individuel à rester chez elles car elles sont peu exposées à la maladie, en revanche le confinement a un coût important pour elles. C'est cette opposition entre intérêt individuel et collectif qui provoque des phénomènes de « passagers clandestins », c'est-à-dire de personnes faisant passer

leurs intérêts égoïstes avant le bien public.

Face à cela, on peut aussi se questionner sur les raisons de l'obéissance de la majorité des citoyens. La première, qui est la plus évidente, est celle de la compréhension et de l'adhésion aux mesures prises. Comme le dit Sébastien Roché, « l'acceptation d'une mesure dépend de la compréhension » et « ce qu'on a compris de ce qu'il fallait faire dépend de la finalité perçue de la mesure » (ROCHÉ, 2020). Il souligne également que la relation des citoyens aux figures d'autorité influe fortement sur la vision qu'ils ont de la légitimité des mesures. Ainsi, les partisans du parti politique présidentiel adhèrent de manière logique très fortement aux mesures prises par le gouvernement. ESPINOSA et SUTAN qualifient les individus ayant coopéré dès l'annonce des premières mesures de « coopérateurs inconditionnels » (ESPINOSA & SUTAN, 2020). La stratégie de la compréhension est celle pour laquelle a opté la Suisse en ne mettant pas en place de confinement encadré et en faisant confiance à la population dans son autonomie de jugement. Ainsi Alain Berset, le ministre de l'intérieur Suisse, a déclaré : « Freiner le virus ne peut marcher qu'avec l'adhésion de l'ensemble de la population aux mesures décidées. » (« Pas de confinement en Suisse : "Nous ne faisons pas de politique spectacle" », 2020) On peut cependant noter de fortes disparités selon les cultures dans l'obéissance. En effet, les pays Asiatiques semblent avoir plus de facilité à faire respecter les règles de confinement. Juliette Morillot, qui est historienne spécialiste de l'Asie, l'analyse ainsi : « En Corée du Sud et à Taïwan, le « nous » (« Uri ») est plus important que le « je ». [...] les gens sont disciplinés. Il y a une notion du bien de la nation, une conscience civique que les Français - parce qu'ils sont latins et gaulois - mettent vaguement de côté » (MORILLOT, 2020). La différence de culture se situe donc bien dans la place qu'accordent les individus à l'intérêt collectif.

Ensuite, une des raisons non négligeable du respect des règles de confinement reste bien sûr la peur de la sanction. En France comme dans les autres pays, les sanctions ont été durcies jour après jour, devenant particulièrement fortes avec des possibilités d'emprisonnement en cas de récidive de non respect.

Enfin, il faut également être conscient que l'obéissance est actuellement la norme, et elle est ainsi bien plus facile à assumer que la désobéissance. Comme le rappelle Frédéric Gros, « on obéit par conformisme social, par habitude. Parce que l'obéissance rassemble et que la désobéissance isole. » (FAURE, 2017). ESPINOSA et SUTAN nomment les « contributeurs conditionnels » (ESPINOSA & SUTAN, 2020) ces personnes qui attendent que la majorité de la population adhère aux mesures pour les suivre.

### *3.1.2.2 Quelle stratégie pour acquérir l'obéissance ?*

Dans ce cas, que faire pour s'assurer de l'obéissance des citoyens dans le confinement ? Certains préconisent la sanction, comme ESPINOSA et SUTAN. Pour eux, plus la sanction sera forte et plus le respect des lois sera important. Ils vont plus loin en suggérant même l'importance d'une forme

de sanction sociale, c'est à dire de mise à l'écart de la société des personnes qui ne respecteraient pas les règles (ESPINOSA & SUTAN, 2020).

Fort heureusement, certains se veulent plus réalistes et humanistes en choisissant de miser sur le rôle de la pédagogie pour faire adhérer la population aux mesures. ROCHÉ, qui est spécialiste des questions de confiance envers les autorités, insiste ainsi sur l'importance de la parole du corps médical pour faire comprendre l'enjeu du confinement. Il met également en avant que le rôle des forces de l'ordre doit être davantage de l'ordre de la pédagogie que de la répression car l'abus de sanctions risquerait de provoquer l'effet inverse de celui recherché (ROCHÉ, 2020).

Enfin, si l'adhésion de la population apparaît comme nécessaire, cela met en avant l'importance du rôle des médias. Ainsi, dans certains pays comme l'Algérie ou l'Égypte, l'information est fortement contrôlée par les gouvernements qui empêchent la population d'avoir un accès réel aux informations (JÉGO, SALLON & ZERROUKY, 2020). Le résultat de ce processus est un manque de compréhension de la population dans les décisions, ainsi qu'une défiance envers les autorités, ce qui nuit à l'efficacité des mesures prises. L'information et la compréhension sont donc deux facteurs clés permettant d'assurer au mieux l'obéissance de la population à une mesure.

### **3.1.3 L'importance de la vigilance des citoyens**

L'obéissance aux lois est donc nécessaire en période de confinement pour garantir les libertés de chacun. Cependant, cette période est aussi une illustration de l'importance pour les citoyens d'exercer leur vigilance et leur rôle en démocratie.

En effet, le contexte très particulier de l'état d'urgence sanitaire s'avère favorable aux abus liberticides. Une analyse de l'historique des états d'urgence français et de leurs conséquences est présentée en annexe 5 et permet de comprendre les débordements qui ont pu déjà exister. L'état d'urgence sanitaire actuel présente donc lui aussi des zones potentiellement liberticides et sur lesquelles il est important d'exercer sa vigilance. Un résumé en est donné ici, une analyse plus complète est présentée en annexe 6.

- le rôle de l'Assemblée Nationale est très fortement réduit, ses possibilités de contrôle quasiment nulles
- les lois et décrets sont adoptés beaucoup plus rapidement qu'en temps normal, ce qui peut poser problème
- certaines procédures ne respectent pas la Constitution
- rien ne garantit que les mesures prises soient proportionnelles aux risques encourus
- la période est propice à l'expérimentation de nouvelles technologies (drones, utilisation de données numériques), ce qui pose la question de leur installation dans la durée

Le contexte actuel se prête donc particulièrement bien à une réflexion sur les notions de liberté, d'obéissance aux lois, mais aussi et surtout à une réflexion critique sur le caractère démocratique

des lois et sur le rôle des citoyens. En effet, le respect des règles du confinement est une illustration de la nécessité de l'obéissance aux lois pour le bien commun. Mais la période d'état d'urgence sanitaire montre aussi que les citoyens doivent exercer à tout moment leur vigilance et leur rôle en démocratie. L'actualité est donc une illustration de ces thèmes. Mais quel est son lien avec la vie de la classe, et de quelle manière pourrait-elle être utilisée avec les élèves ?

### **3.2 Le lien avec la vie de la classe**

Si l'actualité est intéressante pour aborder les thématiques de liberté et d'obéissance, elle est donc aussi en rapport avec la vie de la classe. Ce lien peut s'établir sur plusieurs plans.

Premièrement, sur la question de l'obéissance nécessaire. En effet, durant cette période de confinement, chacun a dû mettre ses intérêts et désirs individuels de côté afin de privilégier l'intérêt collectif. Ce phénomène se produit de la même manière dans une classe. Pour assurer la cohésion et l'existence même d'un groupe classe, il n'est pas possible que chacun se comporte de manière individualiste sans penser au groupe. Ainsi, les élèves comme l'enseignant se doivent d'obéir aux règles qui dirigent la classe et assurent son bon fonctionnement. En cas de non respect des règles, c'est le bien-être et la liberté de chacun qui sont remis en question. Cette opposition entre intérêt général et intérêt collectif qui existait durant le confinement se retrouve donc dans n'importe quel groupe d'êtres humains, et donc a fortiori dans une classe. Il est fréquent d'observer des manifestations de cette opposition dans les classes ou les cours de récréation. Un élève qui souhaite monopoliser du matériel collectif, un autre qui refuse les sanctions élaborées collectivement, etc. sont autant de manifestations de rejet des règles collectives établies pour privilégier un intérêt individuel. Un travail de construction important est à mener sur ces plans dès le cycle 1.

La période de confinement a également montré l'importance de l'adhésion d'un individu à une mesure pour qu'il la respecte. Comme le souligne Sébastien Roché (ROCHÉ, 2020), la compréhension de la mesure (la restriction des libertés de circuler dans le cas du confinement) est également essentielle. Ce point est directement transférable au cadre de la classe. En effet, des règles imposées unilatéralement et sans explications par l'enseignant peuvent difficilement susciter l'adhésion chez les élèves. Pire encore, l'absence de règles établies donne lieu à des décisions arbitraires de la part du détenteur de l'autorité, ce qui conduit très souvent au fameux « c'est pas juste » des élèves. Les pédagogies coopératives en sont bien conscientes et construisent une grande partie de la vie de la classe autour de cette co-construction des règles, qui est le meilleur moyen de s'assurer de l'adhésion des élèves.

La compréhension des citoyens a aussi été essentielle pour le respect des règles de confinement. Ro-

ché (2020) montre l'importance de la parole des soignants pour légitimer les mesures prises. Cela indique l'importance de la confiance accordée aux personnes détentrices du savoir légitime. Dans le cadre d'une classe, le détenteur de ce savoir peut être l'enseignant, mais aussi les pairs lorsque des élèves sont reconnus comme experts dans un domaine. L'importance accordée aux connaissances et aux arguments se retrouve également dans le cadre d'un débat ou d'un échange d'idées en classe, où convaincre quelqu'un doit passer par des arguments raisonnés et rationnels.

Le parallèle entre la situation du confinement et la vie d'une classe peut également se faire sur le plan de la sanction. En effet, la proportion des mesures prises est essentielle pour ne pas provoquer le rejet de l'autorité. En classe, l'utilisation de sanctions disproportionnées met en effet souvent en avant le caractère arbitraire et subjectif de la décision. Il est donc indispensable que la gradation dans les sanctions soit définie en amont et de manière collective. Ainsi, chaque élève agit en conscience des conséquences : s'il manque à un de ses devoirs, il connaît la sanction associée. La sanction ne peut en aucun cas être personnelle, dans le sens où elle s'applique à chaque élève de manière indifférenciée. Ce n'est donc pas l'individu qui est visé dans une sanction, mais ses actes.

Enfin, l'état d'urgence sanitaire pose des questions en terme de mesures liberticides. Le rôle des citoyens est donc prépondérant car il est de leur devoir d'assurer leur rôle et de critiquer les lois pour faire fonctionner la démocratie. De la même manière, les élèves doivent être acteurs de ce qui se passe au sein de leur classe et avoir un droit de regard sur les événements. L'enseignant assure dans la classe une mission de surveillance des élèves en veillant au respect des règles. Mais lui aussi se doit de respecter les règles de la classe car comme en démocratie, tout le monde est tenu au respect des lois. Même la personne qui détient l'autorité doit donc respecter les règles sous peine de se voir critiquée.

La relation entre les événements du confinement et la vie d'une classe est donc importante. Dans ce cas, de quelle manière l'actualité peut-elle être utilisée pour travailler les notions de liberté et d'obéissance dans le cadre de la classe ? La partie suivante présente quelques pistes d'adaptations de la séquence initiale afin de s'appuyer sur l'actualité pour travailler ces notions.

### **3.3 Adaptation de la séquence pédagogique**

L'intérêt de s'appuyer sur l'actualité pour cette séquence est multiple. Premièrement, elle offre un support intéressant pour philosopher. En effet, le vécu commun des élèves par rapport au confinement permet de leur fournir un matériau sur lequel s'appuyer. Le fait que cette période ait été commune aux élèves leur permet également de comparer leur expérience. Ensuite, cela fournit un contexte beaucoup plus concret pour réfléchir à certaines notions. Ainsi, certains concepts comme

la liberté apparaissent beaucoup plus clairement lorsqu'on a soi-même fait l'expérience de la privation.

Cependant, l'actualité comporte de nombreuses choses difficiles à comprendre pour des élèves de cet âge. Par exemple, saisir les différences dans les événements entre une démocratie et une dictature nécessite un travail d'analyse important. Partant de ce principe, différentes approches sont proposées pour intégrer l'actualité dans l'expérimentation :

- Se baser sur l'actualité pour étudier un concept nouveau
- Utiliser l'actualité comme exemple lors de l'étude d'un concept pour mieux le comprendre
- Utiliser l'actualité comme exemple *a posteriori* de l'étude d'une notion, de manière à vérifier sa compréhension en l'appliquant à un cas réel

Afin de diversifier les approches et pour composer avec la difficulté à comprendre l'actualité, les trois approches sont proposées dans cette séquence alternative. Les changements effectués sont les suivants :

- création d'une séquence numérotée « 1 bis » s'insérant entre la séance 1 et la séance 2. Cette séance vise à appliquer les notions vues lors de la séance 1 et de les appliquer à l'actualité. Cela permet d'habituer les élèves en début de séquence à l'utilisation de l'actualité. L'objectif est ici de comprendre l'importance de respecter les règles du confinement pour garantir les libertés de chacun.
- séparation de la séance 5 en deux séances. La nouvelle séance 5 se concentre uniquement sur les notions de dictature et de démocratie. L'ouverture du questionnaire normalement basé sur l'étude de scénarios se situant en démocratie ou dictature est remplacé par l'analyse des situations pendant le confinement en France (démocratie) et en Chine (dictature).
- création d'une séance 6 se basant sur les modifications instaurées par l'état d'urgence sanitaire pour comprendre l'importance du rôle des citoyens en démocratie. L'objectif est de mettre en avant la modification dans le rôle des trois pouvoirs afin de mettre l'accent sur l'importance pour les citoyens de critiquer la démocratie si c'est nécessaire
- Modification de l'évaluation en proposant la situation suivante : « Imaginez et décrivez l'école idéale dans laquelle chacun pourrait être libre. » L'objectif est de vérifier la compréhension par les élèves de la notion de liberté, et de son lien avec l'intérêt général.

Différentes difficultés sont prévisibles pour cette séquence remaniée. La première est la différence dans le rapport à l'actualité des élèves. En effet, ils ont tous été exposés de manière variée à l'actualité durant le confinement. Certains en ont peut-être été volontairement isolés par leurs parents, d'autres suivent les nouvelles quotidiennement. Chaque élève est également exposé au point

de vue de ses parents, ce qui fait que leur vision est fortement influencée par eux. Mais ce point peut également être une opportunité pour les débats à visée philosophique, car cela peut permettre de multiplier les points de vue. Ensuite, il faut également prendre en compte que certains élèves ont pu être fortement marqués de manière négative par le confinement, et une vigilance sera donc importante sur ce point. De la même manière, l'entourage de certains élèves a potentiellement pu être touché par la maladie. Enfin, il faut souligner la difficulté de traiter d'un sujet d'actualité à la frontière avec le cadre politique. Il faudra donc s'assurer de tenir une posture neutre, et de respecter les opinions de chacun afin d'éviter tout prosélytisme.

Les modifications apportées à la séquence sont résumées dans ce tableau puis les séances modifiées sont détaillées. Les séances modifiées ou ajoutées apparaissent en **gras**.

| Séquence initiale | Séquence remaniée                  |
|-------------------|------------------------------------|
| Séance 1          | Séance 1<br><b>Séance 1 bis</b>    |
| Séance 2          | Séance 2                           |
| Séance 3          | Séance 3                           |
| Séance 4          | Séance 4                           |
| Séance 5          | <b>Séance 5</b><br><b>Séance 6</b> |
| Séance 6          | <b>Séance 7</b>                    |

| <b>Séance 1 bis : Exemple d'obéissance pour garantir la liberté (60 minutes)</b> |   |                                  |
|--|---|----------------------------------|
| Objectifs pour le PE :   | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :      |
| - travailler la notion de liberté garantie par la loi à travers un cas pratique  | - débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres | - liberté et obéissance aux lois |
| Déroulement de la séance, <i>rôle ou consigne de l'enseignant</i>                |   |                                  |

- 1- Initiation du questionnement : *Qu'est ce que vous faites habituellement et que vous n'avez plus le droit de faire pendant le confinement ?* Réflexion individuelle
- 2- Mise en commun, *noter les idées au tableau.* → idées attendues : aller voir les copains, sortir faire du sport ou jouer, aller à l'école, etc.
- 3- Présentation de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et des articles 13 (liberté de circuler), article 20 (liberté de réunion) et article 26 (droit à l'éducation).
- 4- La classe est divisée en 3 sous groupes qui étudient les articles puis les présentent en essayant de mentionner la liberté associée. Synthèse collective
- 5- Initiation du questionnement : *Les interdictions du confinement sont en contradiction avec nos libertés fondamentales. Est-ce-que cela signifie que nous ne sommes pas libres ?*
- 6- Débat 2 : *Est-ce-que le confinement nous empêche d'être libres ?* → Le confinement est là pour le bien commun, la loi garantit notre liberté à tous car elle est là pour nous protéger.
- 7- *Conclusion par la présentation de l'article 29 de la DUDH : les libertés ne sont limitées que par les libertés d'autrui, le bien être général et le bien public.*

**Séance 5 : obéissance éclairée et obéissance contrainte (60 minutes)**

| Objectifs pour le PE :  | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :   |
|---|---|---|
| - distinguer l'obéissance en démocratie et en dictature<br><br>- comprendre l'intérêt collectif | - débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres<br><br>- mobiliser un jugement critique | - sens de l'obéissance<br><br>- jugement critique, responsabilité personnelle |

Déroulement de la séance, rôle ou consigne de l'enseignant

- 1- Rappel des différences entre démocratie et dictature
- 2- Présentation de la situation de confinement en Chine (annexe 7) : contrôle des médias, contrôles forts de la population → étude de la situation et qualification de la Chine en dictature
- 3- Débat 3 : obéissance éclairée et obéissance contrainte  
*Question 1 : le confinement en France et en Chine, est-il le même ? Est-ce-qu'on obéit pour les mêmes raisons ?* → En France on a obéi au confinement parce qu'on savait que c'était nécessaire pour le bien commun. En Chine, les habitants sont aussi contrôlés et beaucoup plus surveillés, il est beaucoup plus compliqué de désobéir.  
*Question 2 : Est-ce-que obéir en démocratie ou en dictature, c'est la même chose ? Vaut-il mieux obéir en démocratie ou en dictature ?*

**Séance 6 : Le rôle des citoyens en démocratie (90 minutes)**

| Objectifs pour le PE :   | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :   |
|--|---|---|
| - distinguer intérêt collectif et individuel<br><br>- réfléchir à l'importance du rôle des citoyens  | - débattre, argumenter en formulant son avis et en prenant en compte celui des autres<br><br>- mobiliser un jugement critique | - sens de l'obéissance<br><br>- jugement critique, responsabilité personnelle |
| Déroutement de la séance, <i>rôle ou consigne de l'enseignant</i>  |   |   |
| Début de séance identique à la deuxième partie de la séance 5 initiale (points 4 à 6)<br>Application à l'actualité<br>1- <i>Questionnement : Pensez-vous que pendant le confinement il y a eu des modifications dans le fonctionnement de la démocratie ?</i> Recueil des idées des élèves<br>2- Réflexion autour de la séparation des pouvoirs pendant le confinement :<br>- <i>Présentation des mesures liées à l'état d'urgence : le pouvoir exécutif peut promulguer des lois sans les faire voter par le parlement</i> - mise en situation identique à celle de la séance 4 en modifiant le rôle du parlement → mettre en évidence que le gouvernement peut faire passer des lois sans l'accord du parlement<br><i>Question : dans ce cas, à quoi les citoyens doivent-ils faire attention ?</i> → Ils doivent vérifier que les lois sont bonnes pour l'intérêt collectif |   |   |
| <b>Séance 7 : Evaluation de l'évolution de la perception de la liberté (60 minutes)</b>  |   |   |
| Objectifs pour le PE :   | Compétences mobilisées :  | Notions d'EMC travaillées :   |
| - évaluer l'évolution de la perception de la liberté   | - réinvestir les notions étudiées dans les séances précédentes  | - liberté<br>- démocratie<br>- obéissance aux lois                            |
| Déroutement de la séance, <i>rôle ou consigne de l'enseignant</i>  |   |   |
| Points 1 à 3 identiques à la séance 6 initiale<br>4- Partie individuelle de l'évaluation : Imaginez et décrivez l'école idéale dans laquelle chacun pourrait être libre  |   |   |

## 4 L'apprentissage de la liberté et de la démocratie dans la classe

La séquence prévue dans le cadre de l'expérimentation n'a donc pas pu être menée à bien. Faute de pouvoir analyser ces résultats, il paraît tout de même intéressant de se questionner sur les dispositifs qu'il est possible de mettre en place en classe pour favoriser l'apprentissage de la liberté et de la démocratie. La DVP est un outil possible mais il en existe d'autres, souvent empruntés à la pédagogie institutionnelle.

## **4.1 Dispositifs et moyens d'action**

### **4.1.1 Les discussions à visée philosophique**

Cette expérimentation aurait dû mettre en oeuvre des débats à visée philosophique. De quelle manière ceux-ci permettent-ils un apprentissage de la démocratie ?

Pour le comprendre, il faut s'intéresser de près au dispositif. La discussion à visée philosophique a trois objectifs principaux : apprendre à conceptualiser, à problématiser et à argumenter. Cependant, cet apprentissage ne se fait pas seul. Il s'agit en effet d'une construction qui se fait collectivement, avec et grâce à l'autre. Tous les élèves sont en effet engagés dans un but commun : celui de répondre à une question que l'on se pose. Cette co-construction se fait grâce à des échanges structurés. En effet, les élèves apprennent dans la DVP à débattre. Il s'agit donc d'apprendre à écouter, à analyser, à rebondir sur ce qu'a dit l'autre. Cet apprentissage forme ainsi les élèves à une base de la démocratie : le débat. C'est en effet un des principes au cœur de notre système politique et une des conditions nécessaires pour faire vivre la démocratie (MANIN, 2012). La pratique du débat n'est pas innée chez les élèves et de nombreuses difficultés peuvent se présenter. Déjà, il est parfois difficile pour un élève de primaire d'écouter correctement ses camarades. On remarque par exemple parfois des élèves tellement focalisés sur ce qu'ils souhaitent dire que tant qu'ils n'ont pas la parole, ils n'écoutent pas les prises de parole précédentes. Ensuite, il est souvent compliqué pour les élèves de faire avancer l'échange. Les mêmes remarques peuvent revenir de manière continue et ainsi faire « tourner en rond » la discussion. Enfin, il faut que les élèves apprennent à prendre en compte l'opinion de l'autre pour faire progresser le débat. Cela nécessite de remettre ses propres représentations en question, chose parfois difficile. Toutes ces compétences sont donc travaillées dans le cadre de la discussion philosophique, permettant aux élèves de faire l'expérience d'un débat démocratique. D'ailleurs, comme en démocratie, les mêmes règles s'appliquent à tous et chaque parole compte autant qu'une autre.

La déclinaison de la DVP en DVDP (discussion à visées démocratique et philosophique) va plus loin dans l'expérimentation de la démocratie par les élèves. La DVDP est principalement théorisée par Michel Tozzi (BLOND-RZEWUSKI et al., 2018) et s'inscrit dans une logique de pédagogie coopérative. Comme son nom l'indique, l'objectif ici n'est plus seulement philosophique, mais s'affiche clairement démocratique. Cela passe principalement par l'attribution de rôles aux élèves. Ceux-ci peuvent assurer différentes fonctions au sein de la discussion : président, reformulateur, synthétiseur, secrétaire, etc. L'apprentissage de ces fonctions permet donc aux élèves d'endosser une responsabilité collective. Le débat est alors géré davantage par les élèves et l'objectif est d'instaurer une véritable « communauté de recherche ». L'enseignant conserve un rôle d'animateur sur le fond du débat, s'assure du bon déroulement et vient étayer les échanges à différents moments.

### **4.1.2 Les conseils d'élèves**

Comme il a été montré, la discussion à visées démocratique et philosophique s'inscrit de manière cohérente dans le cadre des pédagogies coopératives. Ces pédagogies prônent l'utilisation d'autres outils destinés à favoriser l'apprentissage de la démocratie.

Un dispositif central est le conseil d'élèves. Egalement appelé conseil de classe ou conseil coopératif, celui-ci a été mis au point par Fernand Oury dans le cadre de la pédagogie institutionnelle. Fernand Oury était un instituteur parisien adhérent de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) créé par Freinet. Celui-ci a cherché à adapter la pédagogie Freinet (très centrée autour de l'école rurale) à la réalité d'écoles de ville. Les ajouts ou modifications proposés par Oury ont conduit à la création du mouvement nommé pédagogie institutionnelle (JEANNE, 2008). Le terme de pédagogie institutionnelle s'inspire de la psychothérapie institutionnelle développée par Jean Oury, psychothérapeute et frère de Fernand Oury. Celle-ci propose une nouvelle orientation pour le traitement des malades dans les structures de soins. Elle vise à redonner une place importante à l'institution en la faisant devenir un lieu de vie dans lequel les malades pourraient s'impliquer. De la même manière en pédagogie institutionnelle, l'implication des élèves dans le fonctionnement de la classe est au centre des préoccupations.

Le conseil d'élèves est donc un des moyens utilisés pour impliquer les élèves dans la vie de la classe. Il prend la forme d'une réunion, souvent hebdomadaire, durant laquelle sont débattus les sujets concernant la vie de la classe et où sont prises des décisions. Le conseil est donc lui aussi un moyen d'expérimenter la démocratie en la faisant vivre dans la classe. D'abord il permet les échanges et les débats, de la même manière que la DVP. La parole est gérée démocratiquement et les élèves peuvent ainsi expérimenter l'échange et la confrontation d'idées. Le conseil d'élèves a ensuite une dimension supplémentaire par rapport à la DVP, qui est celle de la visée délibérative. En effet, un de ses objectifs est de permettre la prise de décisions sur des sujets liés à la vie de la classe. La prise en compte des idées de chacun, l'élaboration de propositions et leur vote permet aux élèves d'expérimenter directement des processus démocratiques. Là encore, l'enseignant est garant du cadre et a un droit de véto sur les décisions prises en conseil.

### **4.1.3 D'autres outils utilisés dans les pédagogies coopératives**

D'autres dispositifs sont généralement utilisés en pédagogies coopératives et viennent renforcer l'apprentissage de la démocratie. On peut citer le cas des outils destinés à renforcer la responsabilisation des élèves : utilisation des messages clairs ou de la médiation pour gérer les conflits, création de métiers, etc. De nombreux projets communs sont généralement également menés, comme l'édition d'un journal en pédagogie Freinet, la correspondance avec une autre classe, etc.

## 4.2 Utilisation de ces dispositifs

Puisque l'expérimentation n'a pas pu être menée dans la classe, la pratique de discussions à visée philosophique n'a pas été mise en oeuvre. En revanche, les conseils d'élèves ont eu lieu tout au long de l'année scolaire. Quelques retours et pistes de réflexion sont présentés ici afin de comprendre de quelle manière ils ont pu contribuer à l'apprentissage de la démocratie chez les élèves.

### 4.2.1 Une mise en place progressive

Les conseils ont été institués dès la deuxième semaine de la rentrée scolaire. Le principe général de fonctionnement a été présenté aux élèves : il s'agit d'un moment collectif durant lequel nous pouvons échanger sur tout ce qui concerne la vie de la classe. Si nous voulons discuter de règles, de problèmes, nous le faisons tous ensemble à ce moment-là. Afin de faciliter la mise en place, j'ai fait le choix de proposer aux élèves l'utilisation des catégories suivantes : « je félicite », « j'ai un problème » et « je propose ». Ces trois catégories, souvent utilisées en pédagogie institutionnelle permettent de donner un cadre initial aux élèves peu habitués aux pratiques coopératives.

Durant les tous premiers conseils, aucun ordre du jour n'était particulièrement établi en amont, chaque élève pouvait en début de séance prendre la parole pour féliciter, critiquer ou proposer. Très rapidement les limites de ce système se sont fait sentir. En effet, les élèves étaient très motivés pour parler et il était difficile de donner la parole à chacun. Les félicitations, critiques et parfois propositions arrivaient de manière indifférenciée et des sujets importants étaient souvent mis de côté faute de temps. Au bout de 3 semaines, il a été décidé en conseil qu'un élève rapporterait de chez lui une boîte devant servir de « boîte à billets » pour le conseil. En amont de chaque conseil, les élèves souhaitant évoquer un sujet particulier devaient l'inscrire sur un papier et le placer dans la boîte. Il a été décidé d'utiliser des papiers préremplis et à disposition, où les inscriptions "je félicite", etc. étaient déjà notées. L'utilisation de ces papiers a nécessité également un temps d'adaptation. Ils ont en effet été sur-utilisés dans les premiers temps, ce qui a conduit à un nombre de sujets beaucoup trop important pour pouvoir tous les traiter. Un échange s'est engagé en conseil pour trouver une solution. Cela a conduit à supprimer les papiers pré-remplis, chacun devant dorénavant créer le sien, dans le but de dissuader les utilisations excessives. Cette décision a globalement été fructueuse car le nombre de billets a fini par se réguler au cours des semaines, laissant ainsi du temps pour aborder chaque sujet.

L'autre difficulté qui a nécessité des ajustements est la question du règlement de conflit. Les élèves se sont très vite emparés du conseil comme moyen de régler leurs conflits personnels. Pour désengorger le conseil et responsabiliser les élèves, il a été décidé de travailler sur l'utilisation des messages clairs. Un travail sur les émotions a été mené en EMC, suivi d'une phase d'appropriation du

principe des messages clairs. L'impact de ce travail s'est difficilement fait ressentir. En effet, certains élèves ont voulu à plusieurs reprises l'utiliser mais se sont heurtés au refus de leur camarade d'entrer dans cette démarche. Plusieurs cas ont tout de même pu aboutir avec mon aide, permettant de désamorcer les conflits. Le travail autour des conflits a tout de même permis de désengorger le conseil. Il a en effet permis aux élèves de mieux saisir la gradation dans l'importance des conflits, et la nécessité de réserver le conseil d'élèves aux cas le nécessitant réellement.

Les rôles de président et de secrétaire ont également été mis en place progressivement. La présidence des premiers conseils a été assurée par l'enseignante, afin que les élèves puissent se concentrer sur leur rôle de participant. Le rôle de président et celui de secrétaire ont ensuite été confiés aux élèves. Pour assumer la présidence du conseil, les élèves devaient remplir comme condition de ne pas avoir eu de « bâton » durant la semaine (système de gestion des comportements mis en place dans la classe).

#### **4.2.2 Des difficultés et des réussites**

Quelques difficultés de mise en place du conseil ont déjà été évoquées dans le paragraphe précédent. Outre ces difficultés, plusieurs autres points se sont avérés compliqués. Le premier a été l'impuissance du conseil pour solutionner certains problèmes. Les périodes 2 et 3 ont été très marquées par la difficulté pour quelques élèves de respecter les règles de la classe. Ce non respect a produit beaucoup de nuisances pour leurs camarades. De nombreuses solutions ont été suggérées lors du conseil puis testées : modification du système de gestion des comportements, changements de places, etc. Certaines ont suscité quelques progrès mais aucune n'a vraiment solutionné le problème, ce qui apparaît logique. Mais certains élèves ont vécu ces événements comme une impuissance du conseil d'élèves.

Des difficultés dans la gestion de la parole sont également apparues. Des écarts importants entre les élèves dans la fréquence d'intervention ont été notés. Lorsqu'il attribuait la parole, le président avait pour consigne de la donner en priorité aux petits parleurs. Certains élèves ont eu tout au long de l'année beaucoup de difficultés à prendre la parole en raison de leur timidité. Peu de progrès ont été constatés, et j'ai ressenti de manière claire mon manque d'expérience pour gérer cette difficulté.

Ces conseils d'élèves ont aussi été l'occasion de quelques pistes intéressantes. Différentes propositions ont été faites, débattues et votées, notamment concernant les règles de la classe. La période 2 a par exemple été marquée par la réapparition des cartes à jouer « Pokemon » dans la cour de récréation. Très rapidement, ces cartes ont généré de nombreux problèmes : conflits entre élèves, inattention dans le rang, etc. Cela a été pointé par les élèves en conseil et différentes pistes ont été explorées pour résoudre ce problème. Différentes propositions successives ont été votées puis tes-

tées. Une analyse des résultats a été conduite dans les conseils suivants. Tout ce processus a montré que les élèves s'étaient vraiment appropriés les démarches de débat, de délibération et de vote, qui se sont déroulées avec assez peu d'intervention de ma part. Au delà de ce point, les réflexions des élèves ont globalement dénoté de la compréhension de l'importance d'élaborer des règles respectées de tous pour une vie de classe sereine. D'autres décisions concernant la vie de la classe ont été prises, notamment sur la création ou la suppression de « métiers » ou l'aménagement de l'espace. Ces occasions ont donc permis aux élèves de faire directement l'expérience de la démocratie. Certains élèves, ordinairement très effacés dans le contexte des apprentissages, se sont révélés lors de ces conseils. Une élève en particulier a été force de proposition de manière régulière avec des remarques pertinentes. Les rôles de président et de secrétaire ont également été menés sérieusement. De nombreuses interventions de ma part ont été nécessaires mais les élèves se sont globalement bien appropriés ces rôles, conscients de leur fonction et de leur responsabilité.

De nombreuses pistes d'amélioration seraient à conduire dans le cadre de ce conseil d'élèves. Quelques unes sont proposées ici :

- utiliser un bâton de parole, qui pourrait faciliter l'expression des petits parleurs
- travailler avec les élèves sur les rôles de président et de secrétaire, par exemple en créant un affichage résumant leurs rôles respectifs, afin d'aider les élèves à se les approprier
- réaliser un travail important sur les résolutions de conflits
- pour l'enseignant(e) : être davantage formé(e) à ce type de pratiques

L'expérience de ce conseil d'élèves a donc permis de faire progresser les élèves dans leur vécu de la démocratie. D'autres dispositifs ont été mis en place dans la classe durant l'année, notamment la création d'un journal scolaire. Celui-ci avait pour objectif de fédérer les élèves autour d'un projet commun et de les responsabiliser. Cette expérimentation a elle aussi été interrompue par la fermeture des écoles. Quelques points positifs sont notamment à relever : l'engagement des élèves dans le projet ainsi que certains échanges qui se sont mis en place. Le choix du nom du journal a par exemple été l'occasion d'un échange intéressant entre les élèves. Ceux-ci se sont questionnés sur la manière de voter pour choisir, et la discussion a mené à un travail de réflexion sur les modes de vote : à main levée ou à bulletin secret. Des questions très pertinentes ont été soulevées : « quand on élit quelqu'un, comment vote-t-on ? », « pourquoi doit-on aller dans un isolement ? » ou encore « y a-t-il des caméras pour vérifier ce que l'on fait dans l'isolement ? ». Ces questions ont donc permis de travailler sur la compréhension de la démocratie.

Certains dispositifs ou outils de classe permettent donc de favoriser l'apprentissage de la démocratie et de la liberté chez les élèves. C'est notamment le cas des pratiques de classe coopérative : discussion à visée philosophique, conseil d'élèves, etc. La DVP n'a pas pu être mise en place dans

la classe durant cette année, mais l'utilisation du conseil d'élèves a permis des premiers résultats intéressants.

## **Conclusion**

Ce mémoire s'est intéressé aux notions de liberté, d'obéissance aux lois et de démocratie. En effet, ces notions sont étroitement liées et occupent une place importante dans la vie de la classe. L'objectif de l'expérimentation prévue dans le cadre de ce mémoire était de comprendre de quelle manière la pratique de discussions à visée philosophique permettrait de travailler ces notions. L'expérimentation menée n'a pas pu être mise en place et des données manquent donc pour fournir une analyse complète du dispositif. Cependant, il a été montré que l'intérêt de l'expérimentation était double. Son objectif était d'abord de développer la compréhension chez les élèves des notions philosophiques de liberté et d'obéissance. Au delà de cela, elle visait à faire vivre la démocratie aux élèves. En effet, la pratique des discussions à visée philosophique, ainsi que d'autres dispositifs issus des pédagogies coopératives, permet aux élèves d'en faire directement l'expérience. La pratique des conseils d'élèves dans le cadre de la classe a notamment donné des résultats intéressants. Elle a permis de mettre en évidence la réflexion de beaucoup d'élèves autour de l'importance des règles et de leur respect dans une classe. Les conseils d'élèves ont également permis aux élèves de vivre des moments de vie démocratique, en expérimentant à la fois le débat et la délibération. Le travail de préparation de l'expérimentation réalisé dans le cadre de ce mémoire constitue donc une base ré-exploitable afin d'aller plus loin dans l'apprentissage de la démocratie.

## Bibliographie

- ALAIN. (1985). *Propos sur les pouvoirs : Éléments d'éthique politique* (F. KAPLAN, Éd.). Gallimard.  
*Apport: Alain décrit sa vision de la résistance à opposer à l'état (chapitre 4), lecture utile pour se questionner sur le rôle des citoyens en démocratie*
- ARRIEN. (2011). *Le manuel d'Epictète*. Les échos du maquis.  
*Apport: Texte proposant la vision stoïcienne de la liberté*
- BAKER, C. (2004). *Pourquoi faudrait-il punir ? Sur l'abolition du système pénal*. Tahin Party. Récupérée à partir de [tahin-party.org/textes/baker.pdf](http://tahin-party.org/textes/baker.pdf).  
*Apport: Ouvrage où Catherine Baker se questionne sur l'intérêt de la punition et remet en question l'idée de contrat social*
- BERGOUNIOUX, A., LOEFFEL, L. & RÉMY, S. (2013). *Pour un enseignement laïque de la morale : Rapport remis à Vincent Peillon*.  
*Apport: Rapport permettant de préciser l'orientation des programmes d'EMC*
- BIGO, D. & BONELLI, L. (2018). Ni État de droit, ni État d'exception. L'état d'urgence comme dispositif spécifique? *Cultures et Conflits*, (112). Récupérée à partir de <https://journals.openedition.org/conflits/20490>.  
*Apport: Introduction de ce numéro de Cultures et Conflits qui analyse les conséquences des états d'urgence*
- BLOND-RZEWUSKI, O., BUDEX, C., CHIROUTER, E., GALICHET, F., PETTIER, J.-C., THARRAULT, P., ... TOZZI, M. (2018). *Pourquoi et comment philosopher avec des enfants ?* Hatier.  
*Apport: Ouvrage extrêmement complet qui apporte beaucoup d'éléments théoriques sur la DVP ainsi que des conseils de mise en oeuvre pratique*
- CAUDRON, H. (2007). *Oser à nouveau enseigner la morale à l'école*. Paris : Hachette éducation.  
*Apport: Lecture utile pour comprendre l'évolution dans la perception de la morale et l'héritage dans les programmes d'EMC*
- CHIROUTER, E. (2016). *Ateliers de philosophie à partir d'albums de jeunesse*. Hachette éducation.  
*Apport: Ouvrage apportant des éléments théoriques sur l'utilisation de la littérature jeunesse pour la DVP, ainsi que de nombreuses propositions pratiques*
- CLASTRES, P. (1974). *La société contre l'État*. Les éditions de Minuit.  
*Apport: De la même manière que Constant, la lecture de Clastres permet de relativiser notre vision de la liberté en lui opposant une liberté politique*
- CONNAC, S. (2017). *Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines.

*Apport:* Ouvrage extrêmement utile pour la pédagogie institutionnelle, il propose la description et l'analyse de nombreux outils, dont la DVDP et les conseils

CONSTANT, B. (1819). De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes. Récupérée 29 mars 2020, à partir de [www.institutcoppet.org/wp-content/uploads/2015/01/7.-CONSTANT-Benjamin-De-la-liberte-des-Anciens-comparee-a-celle-des-Modernes.pdf](http://www.institutcoppet.org/wp-content/uploads/2015/01/7.-CONSTANT-Benjamin-De-la-liberte-des-Anciens-comparee-a-celle-des-Modernes.pdf).

*Apport:* Constant définit différentes formes de liberté. Sa réflexion est intéressante pour comprendre notre vision de la liberté et l'opposer à la liberté politique des Anciens

CRDP CHAMPAGNE ARDENNES. (p. d.). L'enseignement de la morale dans les écoles communales à l'époque de Jules Ferry. Récupérée 28 avril 2020, à partir de [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/MAHE/morale\\_ecole.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/MAHE/morale_ecole.pdf).

*Apport:* Document donnant des informations historiques sur l'enseignement de la morale à l'époque de Ferry

DAGERMAN, S. (1989). *Notre besoin de consolation est impossible à rassasier*. Actes sud.

*Apport:* Texte permettant de se questionner sur notre rôle à jouer en tant qu'individus, par exemple en démocratie

ÉCOLE DE DOMÈVRE. (2015). "Liberté" - A quoi vous fait penser ce mot ? Récupérée 8 avril 2020, à partir de <http://ekladata.com/0t5RINbkHqvTjlsLoLsetuLnKds/liberte.docx>.

*Apport:* Document qui regroupe les conceptions initiales concernant la liberté d'élèves de CM2

GALICHET, F. (2005). L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïcs et leur mise en oeuvre. In *Colloque international salésien de Lyon*.

*Apport:* Article qui permet de cerner l'histoire de l'éducation à la citoyenneté à l'école

GUITTET, E.-P. (2018). Les maux de l'urgence et de l'exception. *Cultures et Conflits*, (112). Récupérée à partir de <https://journals.openedition.org/conflits/20490>.

*Apport:* Article complémentaire à celui de Mouhanna et qui analyse les conséquences de l'état d'urgence de 2015, notamment la loi SILT

HOUDÉ, O. (2014). La conquête de la raison. *Sciences Humaines*, (259), 40-41.

*Apport:* Cet article s'oppose aux travaux de Piaget sur les stades de développement en affirmant que les enfants sont capables très tôt de raisonnement logique

JEANNE, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, (2), 113-117.

*Apport:* Article qui retrace la création de la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury et permet de cerner l'objectif de cette pédagogie

KEMPF, R. (2019). *Ennemis d'État : Les lois scélérates, des anarchistes aux terroristes*. La fabrique.

*Apport:* Ouvrage qui fournit une analyse intéressante des dérives possibles en démocratie

- LAMARRE, J.-M. (2012). L'enfant philosophe ? *Recherches en éducation*, (13), 26-30.  
*Apport: Lamarre établit sa vision du lien entre la philosophie et l'enfance et pose la manière dont la philosophie contribue à la formation du citoyen*
- MANIN, B. (2012). *Principes du gouvernement représentatif* (2<sup>e</sup> éd.). Flammarion.  
*Apport: Lecture utile dans le cadre de ce mémoire pour cerner les caractéristiques et les limites des démocraties représentatives*
- MEIRIEU, P. (). Vygotsky : "Enseignement, apprentissage et développement mental". Récupérée 29 avril 2020, à partir de <http://meirieu.com/COURS/texte16.pdf>.  
*Apport: Article qui décrit la théorie de la ZPD de Vygotsky*
- MILGRAM, S. (1963). Behavioural Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 371-378.  
*Apport: Article très connu de Milgram où il présente son expérimentation mettant en avant la difficulté de s'opposer aux figures d'autorité*
- MILL, J. S. (1990). *De la liberté* (L. LENGLET & C. DUPONT-WHITE, Trad.). Gallimard.  
*Apport: Mill présente sa vision de la relation entre libertés individuelles et intervention de l'état et les enjeux liés*
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2004). *Guide républicain : l'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : Futuroscope : CNDP ; Paris : Delagrave.  
*Apport: Carcassonne définit le lien entre liberté et obéissance aux lois*
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2016). Le parcours citoyen. Récupérée 28 avril 2020, à partir de <https://www.education.gouv.fr/texte-presentant-des-orientations-pour-la-mise-en-oeuvre-du-parcours-citoyen-6845>
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. (2018). Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège. Récupérée 28 avril 2020, à partir de [https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid\\_bo=132982](https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm?cid_bo=132982)
- MOUHANNA, C. (2016). État d'urgence, état des lieux : abus de police et usure démocratique. *Sociologie*, (4). Récupérée à partir de <https://journals.openedition.org/sociologie/3389>.  
*Apport: Article très complet sur les conséquences de l'état d'urgence de 2015, notamment en matière de relations entre les forces de l'ordre et la population*
- NOBES, G., PANAGIOTAKI, G. & PAWSON, C. (2009). The influence of negligence, intention, and outcome on children's moral judgments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(4), 382-397.  
*Apport: Cet article montre que contrairement à ce que dit Piaget, l'enfant prend très rapidement en compte l'intention d'un acte dans son jugement, ce qui permet de penser que son jugement moral lui permettrait de philosopher*
- ORWELL, G. (1984). *La ferme des animaux*. Paris : Gallimard.

- ROCHÉ, S. (2020). Comment les citoyens adhèrent-ils aux mesures de confinement? Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://lejournal.cnrs.fr/nos-blogs/covid-19-la-parole-a-la-science/comment-les-citoyens-adherent-ils-aux-mesures-de>.
- Apport: Analyse sociologique permettant de mettre en avant l'importance de la compréhension des mesures pour le respect du confinement*
- ROUSSEAU, J.-J. (2001). *Du contrat social* (B. BERNARDI, Éd.). Flammarion. (Date de première publication 1762).
- Apport: classique philosophique qui oppose liberté civile et liberté naturelle en prenant en compte l'intérêt général*
- SALAS, D. (2016). La banalisation dangereuse de l'état d'urgence. *Etudes*, (3), 29-40. Récupérée à partir de <https://www.cairn.info/revue-etudes-2016-3-page-29.htm>.
- Apport: Article complémentaire à celui de Thenault pour comprendre les enjeux de l'état d'urgence*
- THÉNAULT, S. (2007). L'état d'urgence (1955-2005). De l'Algérie coloniale à la France contemporaine : destin d'une loi. *Le Mouvement Social*, (218), 63-78. Récupérée à partir de <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2007-1-page-63.htm>.
- Apport: Article qui permet de retracer l'histoire de l'état d'urgence et d'en comprendre certains enjeux, notamment en matière d'atteintes aux libertés*
- THOREAU, H. D. (1997). *La désobéissance civile* (G. VILLENEUVE, Trad.). Mille et une nuits. (Date de première publication 1849).
- Apport: Un ouvrage qui permet de se questionner sur la place et le rôle des citoyens dans et hors de nos démocraties*
- TOZZI, M. (2012). Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants. Récupérée 26 avril 2020, à partir de <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>.
- Apport: Lecture utile pour comprendre les différences entre les méthodes de philosophie, elle recoupe "Pourquoi et comment philosopher avec des enfants"*
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (2013). Le jugement moral chez l'enfant : perspectives piagésiennes. In *Psychologie du jugement moral* (p. 111-127). Dunod.
- Apport: Article qui résumé les stades de la morale de Piaget et permet de s'interroger sur la pertinence de la philosophie avec les enfants*

## Textes de loi

Code de la santé publique. (2020). Récupérée 13 avril 2020, à partir de <https://beta.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGISCTA000006170991/2020-03-23>

Conseil d'État, 22 mars 2020, Demande de confinement total. (2020). Récupérée 14 avril 2020, à partir de <https://www.conseil-etat.fr/ressources/decisions-contentieuses/dernieres-decisions-importantes/conseil-d-etat-22-mars-2020-demande-de-confinement-total>

Conseil d'État, 28 juin 1918, Heyriès. (2017). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.conseil-etat.fr/ressources/decisions-contentieuses/les-grandes-decisions-du-conseil-d-etat/conseil-d-etat-28-juin-1918-heyries>

Conseil d'Etat, du 28 février 1919, 61593, publié au recueil Lebon. (1919). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://beta.legifrance.gouv.fr/ceta/id/CETATEXT000007637155>

Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. (1789). Récupérée 28 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution/Declaration-des-Droits-de-l-Homme-et-du-Citoyen-de-1789>

Décret n° 2020-260 du 16 mars 2020 portant réglementation des déplacements dans le cadre de la lutte contre la propagation du virus covid-19. (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2020/3/16/PRMX2007858D/jo/texte>

Décret n° 2020-264 du 17 mars 2020 portant création d'une contravention réprimant la violation des mesures destinées à prévenir et limiter les conséquences des menaces sanitaires graves sur la santé de la population. (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000041731767&fastPos=10&fastReqId=842731694&categorieLien=cid&oldAction=rechTexte>

Loi du 22 avril 1905 portant fixation du budget des dépenses et des recettes de l'exercice 1905. (1905). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070937&dateTexte=20090415>

Loi du 9 août 1849 sur l'état de siège. (1849). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006070693>

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. (2013). Récupérée 28 avril 2020, à partir de [http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/MAHE/morale\\_ecole.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-reims/fileadmin/documents/cddp10/MAHE/morale_ecole.pdf)

LOI n° 2016-339 du 22 mars 2016 relative à la prévention et à la lutte contre les incivilités, contre les atteintes à la sécurité publique et contre les actes terroristes dans les transports collectifs de voyageurs (1). (2016). Récupérée 13 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000032282279&categorieLien=id>

LOI n° 2017-1510 du 30 octobre 2017 renforçant la sécurité intérieure et la lutte contre le terrorisme (1). (2017). Récupérée 13 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000035932811&categorieLien=id>

LOI n° 2020-290 du 23 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de covid-19 (1). (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000041746313&categorieLien=id>

Loi n° 55-385 du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence. (1955). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000695350>

Loi n° 55-385 du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence. (1955). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000031504662&dateTexte=20151120>

Loi organique du 30 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de Covid-19. (2020). Récupérée 14 avril 2020, à partir de <https://www.vie-publique.fr/loi/273943-loi-organique-30-mars-2020-urgence-faire-face-lepidemie-de-covid-19>

Loi sur l'enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882. (1882). Récupérée 29 avril 2020, à partir de <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-enseignement-primaire-obligatoire-du-28-mars-1882-10526>

Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur. (1958). Récupérée 12 avril 2020, à partir de <https://www.conseil-constitutionnel.fr/le-bloc-de-constitutionnalite/texte-integral-de-la-constitution-du-4-octobre-1958-en-vigueur>

## Articles de presse généraliste

"VIE-PUBLIQUE". (2020). Coronavirus : les annonces du président de la République. Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.vie-publique.fr/en-bref/273868-coronavirus-les-annonces-du-president-de-la-republique>

Adresse aux Français du Président de la République Emmanuel Macron. (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/03/16/adresse-aux-francais-covid19>

AMNESTY INTERNATIONAL. (2020). Le recours aux technologies de surveillance numérique pour combattre la pandémie doit se faire dans le respect des droits humains. Récupérée 15 avril 2020, à partir de <https://www.amnesty.org/en/documents/pol30/2081/2020/fr/>

Banlieues : le gouvernement décrète l'état d'urgence. (2005). Récupérée 12 avril 2020, à partir de <https://www.nouvelobs.com/societe/20051108.OBS4536/banlieues-le-gouvernement-decrete-l-etat-d-urgence.html>

BENKIMOUN, P. & LEMAÎTRE, F. (2020). Une pneumonie d'origine inconnue en Chine. Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/01/09/une-pneumonie-d-origine-inconnue-en-chine\\_6025276\\_3244.html](https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/01/09/une-pneumonie-d-origine-inconnue-en-chine_6025276_3244.html)

- BORREDON, L. (2015a). Etat d'urgence : à Paris, les CRS n'aiment pas l'harmonica. Récupérée 13 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/12/05/etat-d-urgence-a-paris-les-crs-n-aiment-pas-l-harmonica\\_5992791\\_1653578.html](https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/12/05/etat-d-urgence-a-paris-les-crs-n-aiment-pas-l-harmonica_5992791_1653578.html)
- BORREDON, L. (2015b). Etat d'urgence : perquisition, mode d'emploi. Récupérée 13 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/11/25/etat-d-urgence-perquisition-mode-d-emploi\\_5992788\\_1653578.html](https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2015/11/25/etat-d-urgence-perquisition-mode-d-emploi_5992788_1653578.html)
- Déclaration de M. Édouard PHILIPPE, Premier ministre, sur le Covid-19. (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.gouvernement.fr/partage/11444-declaration-de-m-edouard-philippe-premier-ministre-sur-le-covid-19>
- ESPINOSA, R. & SUTAN, A. (2020). Mais pourquoi tant de gens sortent-ils malgré les appels à limiter les déplacements ? Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://theconversation.com/mais-pourquoi-tant-de-gens-sortent-ils-malgre-les-appels-a-limiter-les-deplacements-133823>
- État d'urgence sanitaire : le Sénat va contrôler le gouvernement. (2020). Récupérée 14 avril 2020, à partir de <https://www.publicsenat.fr/article/parlementaire/etat-d-urgence-sanitaire-le-senat-va-controler-le-gouvernement-181532>
- FAURE, S. (2017). «C'est confortable d'obéir». Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.liberation.fr/debats/2017/08/30/c-est-confortable-d-obeir\\_1593054](https://www.liberation.fr/debats/2017/08/30/c-est-confortable-d-obeir_1593054)
- GARRIGUES, J. (2020). « Il y a une réticence de fond à obéir à des ordres venus d'en haut ». Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.lepoint.fr/societe/il-y-a-une-reticence-de-fond-a-obeir-a-des-ordres-venus-d-en-haut-19-03-2020-2367942\\_23.php#](https://www.lepoint.fr/societe/il-y-a-une-reticence-de-fond-a-obeir-a-des-ordres-venus-d-en-haut-19-03-2020-2367942_23.php#)
- JÉGO, M., SALLON, H. & ZERROUKY, M. (2020). D'Alger à Istanbul, face au coronavirus, le déni et la censure. Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/international/article/2020/03/31/d-alger-a-istanbul-face-au-coronavirus-le-deni-et-la-censure\\_6035023\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2020/03/31/d-alger-a-istanbul-face-au-coronavirus-le-deni-et-la-censure_6035023_3210.html)
- JOHANNÈS, F. (2020). L'état d'urgence bouscule l'état de droit. Récupérée 14 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2020/03/30/en-france-l-etat-d-urgence-bouscule-l-etat-de-droit\\_6034889\\_1653578.html](https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2020/03/30/en-france-l-etat-d-urgence-bouscule-l-etat-de-droit_6034889_1653578.html)
- LAROUSSERIE, D. & UNTERSINGER, M. (2020). Smartphones, applis... les défis du pistage massif pour lutter contre la pandémie. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/smartphones-applis-les-defis-du-pistage-massif-pour-lutter-contre-la-pandemie\\_6035608\\_4408996.html](https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/smartphones-applis-les-defis-du-pistage-massif-pour-lutter-contre-la-pandemie_6035608_4408996.html)
- LE MONDE. (2016). Amnesty International appelle à la fin de l'état d'urgence. Récupérée 13 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2016/02/04/etat-d-urgence-amnesty-international-denonce-une-serie-de-violations-des-droits-humains\\_4858891\\_1653578.html](https://www.lemonde.fr/police-justice/article/2016/02/04/etat-d-urgence-amnesty-international-denonce-une-serie-de-violations-des-droits-humains_4858891_1653578.html)

- LE MONDE. (2020a). Coronavirus : le pari de la prise de conscience citoyenne. Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/17/coronavirus-le-pari-de-la-prise-de-conscience-citoyenne\\_6033382\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/17/coronavirus-le-pari-de-la-prise-de-conscience-citoyenne_6033382_3232.html)
- LE MONDE. (2020b). La crise du coronavirus ébranle aussi l'idée de démocratie et de liberté. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/26/la-crise-du-coronavirus-ebanle-aussi-l-idee-de-democratie-et-de-liberte\\_6034544\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/26/la-crise-du-coronavirus-ebanle-aussi-l-idee-de-democratie-et-de-liberte_6034544_3232.html)
- LEPLÂTRE, S. (2020). Coronavirus : en Chine, les moyens de l'Etat policier au service de la lutte contre l'épidémie. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/02/21/en-chine-les-moyens-de-l-etat-policier-au-service-de-la-lutte-contre-le-virus\\_6030322\\_3244.html](https://www.lemonde.fr/planete/article/2020/02/21/en-chine-les-moyens-de-l-etat-policier-au-service-de-la-lutte-contre-le-virus_6030322_3244.html)
- MESMER, P. (2020). En Corée du Sud, le respect de la vie privée au défi du traçage des contaminés au Covid-19. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/en-coree-du-sud-le-respect-de-la-vie-privee-au-defi-du-tracage-des-contamines-au-covid-19\\_6035638\\_4408996.html](https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/en-coree-du-sud-le-respect-de-la-vie-privee-au-defi-du-tracage-des-contamines-au-covid-19_6035638_4408996.html)
- MORILLOT, J. (2020). On veut copier le modèle coréen, mais ici ça ne marche pas. Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.estrepublicain.fr/france-monde/2020/03/16/on-veut-copier-le-modele-coreen-mais-ici-ca-ne-marche-pas>
- Orientalisme, drone et confinement. (2020). Récupérée 14 avril 2020, à partir de <https://dijoncter.info/orientalisme-drone-et-confinement-1894>
- Pas de confinement en Suisse : "Nous ne faisons pas de politique spectacle". (2020). Récupérée 11 avril 2020, à partir de <https://www.estrepublicain.fr/edition-pontarlier-haut-doubs/2020/03/21/pas-de-confinement-en-suisse-nous-ne-faisons-pas-de-politique-spectacle>
- PÉCOUT, L., Adrien et Borredon. (2015). Les militants de la COP21, cibles de l'état d'urgence. Récupérée 11 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/societe/article/2015/11/27/les-militants-de-la-cop21-cible-de-l-etat-d-urgence\\_4818885\\_3224.html](https://www.lemonde.fr/societe/article/2015/11/27/les-militants-de-la-cop21-cible-de-l-etat-d-urgence_4818885_3224.html)
- SIMORRE, A. (2020). Covid-19 : comment Taïwan s'est appuyé sur la technologie pour contenir l'épidémie. Récupérée 15 avril 2020, à partir de <https://www.usine-digitale.fr/article/covid-19-comment-taiwan-s-est-appuye-sur-la-technologie-pour-contenir-l-epidemie.N943431>
- TRÉGUIER, C. (2015). L'urgence laisse place à l'arbitraire. Récupérée 13 avril 2020, à partir de <https://www.politis.fr/blogs/2015/12/lurgence-laisse-place-a-larbitraire-33283/>
- UNTERSINGER, M. (2020). Coronavirus : la Commission européenne réclame des données d'opérateurs téléphoniques pour évaluer l'effet des mesures de confinement. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/03/25/coronavirus-l-europe-reclame-des-donnees-d-operateurs-telephoniques-pour-evaluer-l-effet-des-mesures-de-confinement\\_6034432\\_4408996.html](https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/03/25/coronavirus-l-europe-reclame-des-donnees-d-operateurs-telephoniques-pour-evaluer-l-effet-des-mesures-de-confinement_6034432_4408996.html)

- UNTESINGER, M. (2020). Coronavirus : « Les applications de “contact tracing” appellent à une vigilance particulière ». Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/coronavirus-les-applications-de-contact-tracing-appellent-a-une-vigilance-particuliere\\_6035639\\_4408996.html](https://www.lemonde.fr/pixels/article/2020/04/05/coronavirus-les-applications-de-contact-tracing-appellent-a-une-vigilance-particuliere_6035639_4408996.html)
- VILAIN, Z. (2020). Coronavirus : «Une classification systématique d’une population en fonction d’un critère de santé est dangereuse». Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/26/coronavirus-une-classification-systematique-d-une-population-en-fonction-d-un-critere-de-sante-est-dangereuse\\_6034524\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/26/coronavirus-une-classification-systematique-d-une-population-en-fonction-d-un-critere-de-sante-est-dangereuse_6034524_3232.html)
- WIEDER, T., GAUTHERET, J., DUCOURTIEUX, C., MANDRAUD, I., CHASTAND, J.-B., STROOBANTS, J.-P., ... HIVERT, A.-F. (2020). Coronavirus : les démocraties européennes à l’épreuve d’une crise sanitaire hors norme. Récupérée 15 avril 2020, à partir de [https://www.lemonde.fr/international/article/2020/03/30/les-democraties-europeennes-a-l-epreuve-d-une-crise-sanitaire-hors-norme\\_6034851\\_3210.html](https://www.lemonde.fr/international/article/2020/03/30/les-democraties-europeennes-a-l-epreuve-d-une-crise-sanitaire-hors-norme_6034851_3210.html)

## Sommaire - Annexes

|   |   |     |
|---|---|-----|
| 1 | Annexe 1 : Situations de découverte de la démocratie et de la dictature . . . . .       | i   |
| 2 | Annexe 2 : Fiches descriptives du jeu de rôle sur le vote d'une loi . . . . .           | ii  |
| 3 | Annexe 3 : Exemples de situations de lois injustes en démocratie . . . . .              | iv  |
| 4 | Annexe 4 : Le contexte de la pandémie et de la mise en place des restrictions . . . . . | v   |
| 5 | Annexe 5 : Historique et conséquences des états d'urgence français . . . . .            | vii |
| 6 | Annexe 6 : L'état d'urgence sanitaire, une menace liberticide? . . . . .                | xiv |
| 7 | Annexe 7 : Description de la situation en Chine . . . . .                               | xix |

# **1 Annexe 1 : Situations de découverte de la démocratie et de la dictature**

## **Droit de vote**

Dans le pays de Florian, la personne qui gouverne le pays est élue par les citoyens. Tous les 5 ans, toutes les personnes qui sont majeures votent pour élire un président parmi différents candidats.

Dans le pays de Cathy, c'est la même personne qui dirige le pays depuis 8 ans. Avant lui, c'était son père et encore avant son grand-père. Le président n'a pas été élu par le peuple, il dirige uniquement car il est le fils de l'ancien président.

## **Liberté de s'exprimer**

Dans le pays de Anaïs, quand les habitants ne sont pas d'accord avec une décision du gouvernement, ils manifestent. Ils descendent dans la rue pour défiler avec des banderoles et dire leur mécontentement. Plus ils sont nombreux, plus le président sera obligé de les écouter ! La manifestation est un droit et le gouvernement ne peut pas les en empêcher.

Dans le pays de Nicolas, c'est le président qui prend toutes les décisions et les citoyens ne peuvent rien dire. Parfois ils essaient de manifester mais c'est interdit. Une fois, le président a envoyé l'armée pour réprimer une grande manifestation, et les militaires ont attaqué la population.

## **Liberté de la presse**

Dans le pays de Nadège, les médias peuvent publier les informations qu'ils veulent, tant qu'elles sont vérifiées. Ils ont le droit de dénoncer si ils découvrent des choses, par exemple sur le gouvernement.

Dans le pays de Ryan, le gouvernement surveille tout ce que les médias publient. Les journaux ne peuvent donner que des informations qui ont été approuvées par l'état. Certains sites internet sont aussi interdits. Le gouvernement possède même un journal à lui pour diffuser les informations qu'il souhaite.

## **2 Annexe 2 : Fiches descriptives du jeu de rôle sur le vote d'une loi**

### **Le gouvernement**

Vous êtes le gouvernement (le président et ses ministres). Votre rôle est de proposer un projet de loi, c'est à dire une loi que vous voulez proposer au Parlement pour qu'il la vote ! Vous êtes à court d'idées ? En voilà quelques-unes :

- seuls les CE2 ont le droit de jouer au foot
- les élèves de service ont le droit de passer devant les autres pour sortir en récré
- la cantine devra servir des frites tous les jeudi

A vous de jouer !

### **L'assemblée nationale**

Vous êtes l'assemblée nationale, c'est à dire les députés. Vous avez été élus par le peuple pour voter les lois à sa place. Quand le gouvernement vous proposera sa loi, vous devez l'examiner, c'est à dire en discuter entre vous et vous mettre d'accord. Vous pouvez ajouter des amendements, c'est à dire faire des modifications au projet de loi du gouvernement. Par exemple, si celui-ci vous propose comme loi : « les élèves de service ont le droit de passer devant les autres pour sortir en récré », vous pouvez la modifier en ajoutant : « seulement le vendredi ». Vous devez procéder à un vote pour vous mettre d'accord sur le texte de loi, il faut que la majorité d'entre vous soit d'accord. Une fois que vous avez voté, vous devez donner le texte de loi au Sénat : c'est la navette parlementaire.

### **La navette parlementaire**

Tu es la navette parlementaire. C'est toi qui transporte le texte de loi entre l'Assemblée Nationale et le Sénat tant qu'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord !

### **Le Sénat**

Vous êtes le Sénat. Vous avez été élus pour voter les lois. Quand le gouvernement vous proposera sa loi, vous devez l'examiner, c'est à dire en discuter entre vous et vous mettre d'accord. L'Assemblée Nationale va vous envoyer le texte de loi et les amendements (les modifications) qu'elle propose. Si vous êtes d'accord avec ce texte, vous pouvez procéder au vote. Sinon, il faut en discuter entre vous pour proposer des modifications au texte et le renvoyer à l'Assemblée Nationale.

### **Le Conseil Constitutionnel**

Vous êtes le Conseil Constitutionnel. C'est vous qui êtes chargés de vérifier que la loi qui vient d'être votée est conforme à la Constitution, c'est à dire au texte qui décide la manière dont est

exercée la politique en France. Dans notre école, la constitution ce serait par exemple le règlement de l'école. Vous devez donc vérifier que la loi n'est pas contraire au règlement.

### **3 Annexe 3 : Exemples de situations de lois injustes en démocratie**

Ici, seuls les hommes ont le droit de voter. Les femmes, quel que soit leur âge ne sont pas des citoyens à part entière car elles ne peuvent pas participer aux élections.

Ici, les femmes ne peuvent pas ouvrir un compte en banque ou travailler sans avoir l'autorisation de leur mari.

Ici, les filles n'apprennent pas la même chose à l'école que les garçons. Ils apprennent à lire, à écrire et aussi les mathématiques. Mais les filles apprennent surtout à coudre ou un peu de musique. Il y a peu de filles qui étudient longtemps, et la plupart n'ont pas de diplômes.

Ici, des étudiants étrangers ont le droit de venir étudier. Mais ils payent environ 10 fois plus cher que les étudiants du pays et beaucoup d'entre eux renoncent à venir car c'est beaucoup trop cher.

Ici, les personnes vivent séparées selon la couleur de leur peau. Les personnes noires ont peu de droits : elles n'ont pas le droit d'aller dans certains endroits, pas le droit de voter, etc.

## **4 Annexe 4 : Le contexte de la pandémie et de la mise en place des restrictions**

Pour bien saisir de quelle manière les notions de liberté et d'obéissance aux lois s'inscrivent dans l'actualité, il est nécessaire de comprendre le contexte qui a amené à cette situation.

En décembre 2019, des premiers cas de patients souffrant d'une maladie respiratoire a priori inconnue sont répertoriés en Chine (BENKIMOUN & LEMAÎTRE, 2020). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) est avertie en janvier 2020 mais ne décrète pas d'urgence sanitaire internationale à ce moment. Courant janvier, la Chine commence à fermer certaines villes et provinces proches du foyer de l'épidémie et les premiers confinements sont décrétés pour éviter la propagation. Les premiers cas hors de Chine sont aussi détectés. En Février, le virus continue de se propager avec de plus en plus de cas hors de Chine, notamment dans les pays Asiatiques proches et en Europe. Certains pays asiatiques commencent à prendre des mesures : contrôles aux frontières et mises en quarantaine. Le 30 Janvier, l'OMS déclare l'état d'urgence de santé publique de portée internationale. Fin février, l'épidémie est requalifiée de pandémie.

Courant mars, les événements s'accroissent dans la plupart des pays. Il est découvert que l'on peut être porteur de manière asymptomatique et ainsi propager le virus sans en être conscient. De nombreux gouvernements prennent des mesures importantes, notamment en Europe avec la fermeture de frontières de nombreux pays. La communauté scientifique s'accorde alors à dire que la priorité est de limiter la rapidité de la propagation et de préserver les personnes les plus fragiles (les personnes âgées ou celles ayant des facteurs aggravants comme le diabète). En effet, la connaissance du virus s'est largement développée et on connaît alors mieux ses conséquences. Les cas les plus graves affectent les capacités respiratoires et nécessitent une prise en charge hospitalière et une assistance respiratoire. De nombreux pays se retrouvent alors confrontés au problème de la capacité d'accueil des hôpitaux. En effet, la vitesse de propagation est telle que les modélisations montrent que rapidement, les lits et les respirateurs disponibles ne seront pas suffisants pour soigner tous les malades. A ce stade, la stratégie n'est donc plus de stopper la propagation, mais de la ralentir afin que les services hospitaliers ne soient pas débordés.

En France comme dans de nombreux pays, les mesures prises pour lutter contre le COVID-19 ont été instaurées graduellement. A partir de début mars, les rassemblements sont progressivement interdits : ceux de plus de 5000 personnes, puis 1000, puis 100 personnes. Face à l'évidence que le milieu scolaire représente un fort moyen de propagation, la fermeture des crèches, écoles, collèges, lycées et universités est prononcée le 12 mars. Dans le même temps, le gouvernement conseille à tous les citoyens de limiter leurs déplacements et leurs rassemblements au strict nécessaire pour

ne pas participer à la propagation. Les personnes fragiles sont enjointes à ne pas sortir de chez elles et les entreprises à favoriser le télétravail ou le chômage partiel autant que possible (« Coronavirus : les annonces du président de la République »). En revanche, le premier tour des élections municipales est maintenu. Le 14 mars le premier ministre Edouard Philippe annonce lors de son discours la fermeture de « tous les lieux recevant du public non indispensables à la vie du pays » (« Déclaration de M. Édouard PHILIPPE, Premier ministre, sur le Covid-19 ») suite à l'observation de nombreux rassemblements malgré les consignes du 12 mars.

Le 16 mars, le président annonce lors de son discours que malgré les recommandations, « nous avons aussi vu du monde se rassembler dans les parcs, des marchés bondés, des restaurants, des bars qui n'ont pas respecté la consigne de fermeture » (« Adresse aux Français du Président de la République Emmanuel Macron »). Il appelle à nouveau à faire preuve « d'esprit solidaire et de sens des responsabilités ». Un confinement strict est alors décrété : les regroupements sont interdits et les déplacements limités au strict minimum (sorties de première nécessité : courses, santé, pratique physique courte peu intensive). Le non-respect de ces règles entraîne une contravention. Ces dispositions sont établies dans 2 décrets datant du 16 et 17 mars 2020 (« Décret du 16 mars 2020 » « Décret du 17 mars 2020 »).

Le 23 mars est voté l'état d'urgence sanitaire à l'assemblée nationale (« Loi du 23 mars 2020 d'urgence sanitaire »). Cette loi fixe que cet état d'urgence est décrété en conseil des ministres. Il est établi pour une durée initiale de 2 mois avec des prorogations possibles. Il fixe légalement la restriction des libertés de circuler et de se rassembler. Il autorise aussi le pouvoir exécutif à mettre en quarantaine ou en isolement, à fermer des établissements ou réquisitionner des biens considérés comme d'utilité publique. La loi stipule que « les mesures prescrites en application du présent article sont strictement nécessaires et proportionnées aux risques sanitaires encourus et appropriées aux circonstances de temps et de lieu. Il y est mis fin sans délai lorsqu'elles ne sont plus nécessaires. » Cette loi entérine donc la restriction des libertés comme moyen de lutte contre l'épidémie.

## **5 Annexe 5 : Historique et conséquences des états d'urgence français**

Cette annexe vise à comprendre l'origine de l'état d'urgence sanitaire. L'objectif ici est de proposer des pistes de réflexion pour l'enseignant pour aborder l'actualité avec les élèves.

### **5.1 L'état d'urgence : historique de périodes liberticides**

La France est donc depuis le 23 mars 2020 en « état d'urgence sanitaire ». Le contexte particulier qu'est l'état d'urgence est une illustration de la question du caractère démocratique des lois et de la vigilance nécessaire. Pour comprendre cela, il est nécessaire d'étudier l'origine de l'état d'urgence en France, les utilisations qui en ont été faites et les conséquences qui en ont découlé.

#### **5.1.1 Historique de l'état d'urgence en France**

##### *5.1.1.1 La guerre 1914-1918 : origine des « circonstances exceptionnelles »*

Si l'état d'urgence n'existait pas encore légalement, la période de la première guerre mondiale a été décisive puisqu'elle a vu apparaître les premiers cas à l'origine de la théorie des circonstances exceptionnelles, c'est-à-dire la possibilité pour l'administration de déroger à la légalité dans certaines circonstances.

Un des cas à l'origine de cette théorie est « l'arrêt Heyriès ». La loi française du 22 avril 1905 stipule que « Tous les fonctionnaires [...] ont droit à la communication de [...] leur dossier [...] avant d'être l'objet d'une mesure disciplinaire » (« Loi du 22 avril 1905 », Article 65). Le 10 septembre 1914, un décret est voté pour suspendre cette loi, afin de faire face plus facilement aux circonstances de la guerre. Or, un décret ne peut légalement pas suspendre une loi. En 1916, Mr Heyriès est révoqué sans avoir eu accès à son dossier. Il fait alors appel, contestant la légalité du décret qui suspend la loi de 1905. Le conseil d'état examine alors son recours et le rejette en déclarant à posteriori la valeur légale du décret de 1914 (« Conseil d'État, 28 juin 1918, Heyriès », 2017). Le conseil d'état entérine ainsi la théorie des circonstances exceptionnelles qui « autorise l'autorité administrative à s'affranchir des règles habituelles de compétences et de formes, mais aussi du respect de principes de fond ».

L'autre cas célèbre lié à l'origine des circonstances exceptionnelles est celui de l'arrêt Dames Dol et Laurent. En 1916, le préfet de Toulon interdit les débits de boisson aux femmes ainsi que le racolage en dehors de certaines zones afin de garantir le calme dans les zones militaires. Les dames Dol et Laurent, « filles galantes », attaquent cet arrêté qui fait entrave à l'exercice de leur profession et atteinte à leurs libertés individuelles. Là encore, le conseil d'état tranche en faveur du préfet de Toulon en raison « des nécessités provenant de l'état de guerre » (« Conseil d'Etat, du 28 février

1919, 61593, publié au recueil Lebon », 1919) et en invoquant l'état de siège.

Ces deux cas fondent la théorie des circonstances exceptionnelles, en permettant une restriction des libertés et une atteinte au droit ordinaire en raison des circonstances et sur simple décision de l'administration.

### *5.1.1.2 La guerre d'Algérie : création de l'état d'urgence*

L'état d'urgence rentre dans la législation en 1955. Le gouvernement français tente de résoudre les conflits sur le territoire Algérien, marqué par les attentats du FLN. Cette époque voit ainsi « la multiplication d'attentats, scrupuleusement suivis par le ministère de l'Intérieur qui recense chaque mois plusieurs dizaines de sabotages de lignes et voies de communication, d'incendies criminels, d'attaques à main armée, d'explosions de bombes, de destructions de marchandises, de matériel, de bétail, etc » (THÉNAULT, 2007, p. 64). Le gouvernement a donc besoin de moyens importants et forts pour riposter. L'état de siège existe déjà à l'époque et peut être déclaré « en cas de péril imminent résultant d'une guerre étrangère ou d'une insurrection armée. » (« Loi du 9 août 1849 sur l'état de siège. » 1849). L'utilisation de l'état de siège permettrait au gouvernement de donner un pouvoir accru aux autorités militaires. Cependant, cette option n'est pas retenue à l'époque pour plusieurs raisons. La première est que décréter l'état de siège reviendrait à officialiser le FLN comme entité militaire reconnue, alors que le gouvernement souhaite davantage les présenter comme des délinquants isolés. La seconde est que le gouvernement doit faire face avec le FLN au démantèlement de tout un réseau : il ne s'agit pas seulement de contrer les forces armées, mais c'est surtout « un travail de police – perquisitions, arrestations, interrogatoires, recherche de renseignements, contrôle des déplacements et agissements des individus considérés comme suspects... – qu'il faut mener » (THÉNAULT, 2007, p. 65).

Le gouvernement crée donc l'état d'urgence pour répondre à ce besoin. Il stipule que « L'état d'urgence peut être déclaré sur tout ou partie du territoire métropolitain [. . .], soit en cas de péril imminent résultant d'atteintes graves à l'ordre public, soit en cas d'événements présentant, par leur nature et leur gravité, le caractère de calamité publique » (« Loi du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence, version modifiée en 2015 », 1955, Article 1). Parmi les mesures importantes qu'il instaure, l'état d'urgence permet de restreindre les déplacements de certaines personnes, d'assigner à résidence, de fermer des lieux publics ou encore de collecter les armes. L'état d'urgence rentre alors rapidement en vigueur et permet au gouvernement des actions importantes : perquisitions, couvre-feu, interdictions de séjour et internements. La dissolution de l'Assemblée Nationale 3 mois plus tard l'interrompt.

Mais il ne faudra pas longtemps pour que son utilisation refasse surface. En 1958, à la suite du coup d'Etat à Alger, le gouvernement s'inquiète des conséquences et déclare à nouveau l'état d'ur-

gence. Là encore son utilisation sera de très courte durée puisqu'il s'interrompt avec le changement de gouvernement et l'arrivée du général De Gaulle.

La loi d'état d'urgence connaît une modification significative en 1960. En effet, la « semaine des Barricades » en janvier 1960 inquiète De Gaulle car les ultras de l'Algérie Française ont bénéficié de la complicité de militaires hauts placés (THÉNAULT, 2007). Il décide alors de faire de l'état d'urgence un moyen de lutte potentiel contre une insurrection de la part de l'armée. Jusqu'ici, l'Assemblée Nationale devait voter l'état d'urgence. De Gaulle fait donc modifier la loi pour que le pouvoir exécutif puisse décréter d'office et sans passer par l'Assemblée l'état d'urgence pour une durée initiale de 12 jours. Cette modification se calque sur l'état de siège, que le gouvernement peut également déclarer pour une durée de 12 jours. La différence fondamentale entre ces deux états est que l'état de siège donne des pouvoirs accrus aux militaires, alors que l'état d'urgence augmente les pouvoirs des autorités civiles. En modifiant ainsi le texte, De Gaulle s'assure d'un moyen de lutte contre les militaires en cas de nécessité.

Ainsi, lors du putsch des généraux à Alger en Avril 1961, De Gaulle déclare immédiatement l'état d'urgence sur l'ensemble du territoire, métropole comprise. Comme prévu par la loi, la durée initiale de 12 jours aurait dû être prorogée par l'Assemblée Nationale. Mais De Gaulle utilise l'article 16 de la constitution (« Texte intégral de la Constitution du 4 octobre 1958 en vigueur », 1958, Article 16) pour utiliser les pouvoirs exceptionnels et prolonger l'état d'urgence jusqu'en 1963. L'état d'urgence sera à nouveau utilisé quelques décennies plus tard dans un contexte de décolonisation pour faire face aux événements de Nouvelle Calédonie en 1985.

### *5.1.1.3 Les conflits sociaux de 2005 et la lutte contre le terrorisme de 2015*

En novembre 2005, des émeutes éclatent dans différentes banlieues parisiennes, puis s'étendent à différentes villes. Pour y faire face, le premier ministre Dominique de Villepin déclare l'état d'urgence (« Banlieues : le gouvernement décrète l'état d'urgence », 2005). De nombreux couvre-feux sont instaurés dans différents territoires. Les assignations à résidence et perquisitions sont en revanche peu utilisées. Le couvre-feu est levé en janvier 2006 en raison de la fin des tensions.

L'utilisation de l'état d'urgence en 2015 s'inscrit dans un contexte marqué par les attaques terroristes. En Janvier 2015, les attentats contre le journal Charlie Hebdo font émerger l'idée de l'utilisation de l'état d'urgence. Celui-ci est définitivement déclaré en Novembre 2015 à la suite des attentats au Bataclan. L'état d'urgence connaîtra 6 prorogations successives et ne s'interrompt que le 30 octobre 2017, soit près de 2 ans plus tard. Cette période a été marquée par une utilisation importante des perquisitions et des assignations à résidence par les forces de police. La loi d'état d'urgence a également connu une modification importante à cette époque. L'article 6 stipulait jusqu'ici que des mesures pouvaient être prises à l'encontre des personnes « dont l'activité s'avère

dangereuse pour la sécurité et l'ordre publics » (« Loi du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence »). En 2015 la loi est modifiée et ce sont désormais les personnes pour lesquelles « il existe des raisons sérieuses de penser que (leur) comportement constitue une menace pour la sécurité et l'ordre publics » qui sont visées (« Loi du 3 avril 1955 relative à l'état d'urgence, version modifiée en 2015 »). Ainsi, il suffit désormais d'une présomption de dangerosité pour être visé par les mesures de l'état d'urgence (SALAS, 2016).

### **5.1.2 Des périodes marquées par des atteintes aux libertés**

L'état d'urgence entré dans la législation en 1955 a donc été utilisé à différentes reprises. Ces nombreuses périodes ont vu l'instauration d'états d'exception et où des atteintes importantes aux libertés se sont développées. Si ces périodes n'ont été que temporaires, il est tout de même important de se questionner sur leurs conséquences.

#### *5.1.2.1 Des utilisations non nécessaires ou démesurées*

On peut dans un premier temps s'interroger sur la nécessité ou la proportionnalité des mesures prises dans les périodes d'état d'urgence.

L'état d'urgence de 2005 a été mis en place après une période d'émeutes et d'altercations entre les forces de l'ordre et la population dans certaines zones. La pertinence d'une mesure aussi forte que l'état d'urgence peut ici questionner. Ainsi, « la nécessité de recourir à l'état d'urgence a été discutée : résultat d'une « erreur manifeste d'appréciation », pour certains juristes, car la République n'était pas en péril, il aurait été, pour d'autres, seulement « disproportionné » » (THÉNAULT, 2007, p. 75). Cette mesure a surtout été l'occasion pour le premier ministre de l'époque, Dominique de Villepin, de montrer sa fermeté dans la gestion de la crise. Cette politique sécuritaire a été pour lui un moyen « de se maintenir dans la compétition avec son ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, pour l'élection présidentielle de 2007, en contribuant à lui forger une image d'homme capable de prendre ses responsabilités dans des circonstances difficiles » (THÉNAULT, 2007, p. 75).

Une situation assez analogue s'est produite en 2015 dans la période marquée par les attentats. Le premier ministre Manuel Valls avait grandement bâti son image et sa légitimité sur les notions de sécurité. Il était donc nécessaire pour lui de s'affirmer face aux événements et il fallait « marquer l'opinion d'une réponse marquante pour relancer le gouvernement » pour « tenter de reconstruire une légitimité gouvernementale très fragilisée » (MOUHANNA, 2016).

De même, certaines utilisations antérieures de l'état d'urgence interrogent au vu de leur durée d'application. En 1958, la mise en place de l'état d'urgence est faite quelques jours avant le retour de De Gaulle au pouvoir. Son arrivée provoque la formation d'un nouveau gouvernement. Avec

la dissolution de l'ancien, l'état d'urgence prend automatiquement fin comme prévu par la loi. Le gouvernement de De Gaulle choisit de ne pas le prolonger. Il aura donc été en vigueur moins de 2 semaines, ce qui peut remettre en question son utilité.

Au delà de ces motifs politiques dans la mise en place de l'état d'urgence, leur adéquation à la situation pose question. Dans le cas de l'état d'urgence de 2005, la période a principalement été marquée par des couvre-feux dans les zones dites sensibles. Il est cependant important de souligner que la mise en place de couvre-feux est déjà dans le droit commun un droit pour les maires des communes. Les principales mesures de l'état d'urgence auraient donc parfaitement pu être prises en dehors de ce cadre, ce qui questionne sur sa pertinence (THÉNAULT, 2007).

De la même manière, l'utilisation de l'état d'urgence pour lutter contre le terrorisme interroge. En effet, la menace terroriste, par nature, n'est pas une menace ponctuelle et s'inscrit nécessairement dans la durée. L'état d'urgence est un état d'exception fait pour être mis en place de manière brève pour lutter contre un événement précis. Son recours pour lutter contre une menace qui dure est donc contraire à son essence (SALAS, 2016).

#### *5.1.2.2 Abus en période d'état d'urgence*

Au delà de ces utilisations qui semblent exagérées ou non appropriées au contexte, les périodes d'état d'urgence ont souvent vu apparaître des dérives liberticides.

Dès sa création, ce point en a inquiété certains. En 1955, les communistes s'inquiètent de la création dans la législation de cet état d'exception. Pour eux, l'état disposerait ainsi d'un outil « utilisable dans d'autres circonstances, avec l'intention, précisément, d'y recourir contre le mouvement ouvrier » (THÉNAULT, 2007, p. 68). Cinquante ans plus tard, au moment de la mise en place de l'état d'urgence de 2005, les mêmes inquiétudes refont surface dans une partie de la gauche : le Parti Communiste Français et la Ligue Communiste Révolutionnaire qualifient cet état « de quadrillage outrancier, qui permet tous les dérapages. » (THÉNAULT, 2007, p. 63)

Une décennie plus tard, certains événements leur donnent raison. La période de 2015 à 2017 est en effet marquée par les témoignages d'abus dans l'utilisation des droits donnés par l'état d'exception. De nombreuses procédures (perquisition, assignation à résidence, arrestations) semblent en effet être mises en oeuvre pour des raisons éloignées de la lutte contre le terrorisme. On peut par exemple citer le cas d'assignations à résidence prononcées à l'encontre de personnes prévoyant de manifester contre la COP21 (PÉCOUT, 2015) ou d'arrestations abusives (BORREDON, 2015a). Les témoignages de perquisitions ou d'arrestations font très souvent le récit de méthodes musclées et de droits bafoués (BORREDON, 2015b). Enfin, on peut noter le nombre très faible de perquisitions

ayant mené à l'ouverture d'une procédure pour activités terroristes. En janvier 2016, sur les 3021 perquisitions menées, 4 seulement ont abouti à une procédure pénale antiterroriste (SALAS, 2016).

Cette utilisation abusive de l'état d'urgence sous prétexte de lutte contre le terrorisme a été dénoncée à l'époque par différentes organisations. On peut citer le cas d'Amnesty International qui avait demandé à ce que « des garanties sérieuses soient restaurées afin d'empêcher l'usage abusif, disproportionné et discriminatoire des mesures d'urgence, qui, selon elle, sont lourdes de conséquences pour les droits humains. » (LE MONDE, 2016) De la même manière, le syndicat de la magistrature avait estimé que « la lutte contre le terrorisme est détournée : les interdictions de manifestations, de perquisitions et assignations à domicile visent jusqu'aux militants. » (TRÉGUIER, 2015)

Enfin, en 2015 s'est particulièrement posée la question de la durée de l'état d'urgence. Celui-ci a en effet connu six prorogations successives jusqu'en novembre 2017. Ainsi, « le fait que l'état d'urgence en lui-même n'ait justement pas permis de contrecarrer toutes les actions terroristes relativise fortement sa pertinence » (MOUHANNA, 2016). Mais en le prolongeant de manière répétée, les gouvernements ont contribué à créer un phénomène d'habitude chez les citoyens à ce genre de méthodes, ce qui paraît particulièrement dangereux.

### *5.1.2.3 Conséquences postérieures des états d'urgence*

Comme on l'a vu, les périodes d'états d'urgence sont souvent des périodes propices aux atteintes aux libertés. Mais elles sont par définition temporaires, et il est donc intéressant de se demander quelles sont leurs conséquences une fois achevées.

Le passage par un état d'urgence laisse généralement des traces. Ainsi, « il n'y a presque jamais de retour à la normale après la fin de l'urgence » (BIGO & BONELLI, 2018). Les modifications survenues pendant ces périodes ont souvent eu pour conséquence de modifier le droit commun : les « traces ont un impact durable sur la législation ordinaire, renforçant les pouvoirs exécutifs au détriment des mécanismes de contrôle parlementaire et judiciaire. » (BIGO & BONELLI, 2018)

L'état d'urgence de 2015 en est un exemple frappant. Sa mise en oeuvre s'interrompt le 1er Novembre 2017, soit près de 2 ans plus tard. Deux jours plus tôt a été promulguée la loi renforçant la Sécurité Intérieure et la Lutte contre le Terrorisme (dite loi SILT) (« Loi SILT du 30 octobre 2017 »). Avec cette loi, l'état peut décider de périmètres de surveillance ou prononcer des mesures de contrôle et de surveillance pour les personnes dont « il existe des raisons sérieuses de penser que son comportement constitue une menace d'une particulière gravité pour la sécurité et

l'ordre publics ». Elle autorise des perquisitions visant à lutter contre le terrorisme, de même que des assignations à un périmètre donné. Toutes ces mesures sont directement « empruntées » à l'état d'urgence. Cette loi a donc fait entrer dans le droit commun un certain nombre de mesures jusqu'alors réservées à l'état d'exception. Elle « a été dénoncée par des associations de défense des droits de l'homme, mais aussi par la Commission nationale consultative des droits de l'homme et le Défenseur des droits, qui avaient alerté à plusieurs reprises sur les dangers et les dérives de l'état d'exception en France. » (GUITTET, 2018)

Ces dérives de l'état d'urgence ont été accompagnées d'autres conséquences inattendues. On peut citer l'exemple de lois destinées à lutter contre le terrorisme et l'amalgamant avec des délits de droit commun. C'est le cas de la loi du 22 mars 2016 destinée à lutter contre le terrorisme dans les transports (« Loi du 22 mars 2016 »). Celle-ci inclut des mesures destinées à prévenir des attentats dans les transports mais aussi, comme son nom l'indique, à lutter contre les incivilités et la fraude. S'y côtoient alors l'autorisation des « palpations de sécurité » et « des fouilles » et le droit pour la société de transport d'obtenir des informations personnelles (notamment l'adresse) auprès des organismes publics comme la sécurité sociale afin de faciliter le recouvrement. Ainsi, « le gouvernement place différents délits au même niveau » (MOUHANNA, 2016), créant une certaine confusion.

MOUHANNA décrit la manière dont cette confusion a particulièrement affecté les forces de l'ordre durant l'état d'urgence de 2015. En effet, ces dernières ont subi de nombreuses directives contradictoires pendant cette période. L'utilisation de l'état d'urgence à des fins politique a conduit à la mobilisation des forces de police sur des problèmes étrangers au terrorisme, ce qui a contribué à dégrader des rapports déjà tendus avec la population (MOUHANNA, 2016).

Enfin, ces périodes prolongées d'état d'urgence auront eu pour effet de modifier la perception de la liberté parmi les citoyens en banalisant ces mesures. A force de discours sécuritaires après chaque évènement, les gouvernements ont parfois réussi à faire oublier que « que la sûreté c'est d'abord la protection des citoyens contre les abus de droit et de pouvoir. » (GUITTET, 2018). Ainsi, les états d'exception ont tendance à faire oublier aux citoyens que les lois sont là pour assurer leur liberté et les protéger également de l'intervention de l'état.

L'utilisation qu'ont fait les gouvernements dans le passé de l'état d'urgence est donc l'illustration que la démocratie n'est pas toujours synonyme de lois justes. L'obéissance doit donc être éclairée et non pas aveugle et cela nécessite donc d'être vigilant. De quelle manière cela s'applique-t-il à la situation actuelle ?

## **6 Annexe 6 : L'état d'urgence sanitaire, une menace liberticide ?**

Le territoire français est depuis le 23 mars 2020 en état d'urgence sanitaire. Il s'agit d'un régime d'exception. Au regard des abus potentiels propres à ces régimes, il semble donc important d'exercer une vigilance particulière dans cette période. Cette annexe propose des informations utiles pour un enseignant qui souhaiterait aborder cette thématique avec des élèves.

### **6.1 Un contexte propice aux atteintes aux libertés**

Premièrement, le confinement actuel a débuté par un contexte de flou légal quant à sa mise en place.

La loi d'urgence sanitaire a été votée le 23 mars 2020. Son principal objectif est la restriction des déplacements et des regroupements afin d'éviter la propagation du virus Covid-19. Ainsi, elle entérine l'interdiction de circuler en dehors de raisons essentielles.

Cette interdiction a cependant été formulée pour la première fois par décret le 16 mars 2020, la loi d'urgence ne venant que 7 jours plus tard asseoir le cadre légal. La mise en place initiale des restrictions des libertés s'appuyait donc en réalité sur une mesure de « circonstances exceptionnelles » comme l'a statué le conseil d'état (« Conseil d'État, 22 mars 2020, Demande de confinement total », 2020).

Il existe pourtant dans le code de la santé publique un article destiné à faire face à ce genre de situations. Il stipule que « en cas de menace sanitaire grave appelant des mesures d'urgence, notamment en cas de menace d'épidémie, le ministre chargé de la santé peut, par arrêté motivé, prescrire dans l'intérêt de la santé publique toute mesure proportionnée aux risques courus et appropriée » (« Code de la santé publique », Article 3131-1). Cet article a été ajouté en 2007 au code de la santé publique, dans le but précis de faire face à une potentielle épidémie face à la recrudescence de zoonoses. Mais sur le plan légal, le décret du 16 mars ne s'est pourtant pas appuyé sur cet article alors qu'au vu des circonstances, il aurait pu. La raison est simplement que celui-ci n'a jamais été validé par le Conseil Constitutionnel, et n'a donc théoriquement pas de valeur légale (JOHANNÈS, 2020).

On peut également noter que cet article du code de la santé publique fait état de « mesure proportionnée ». Mais depuis sa création en 2007, à aucun moment il n'a été utilisé et de fait, aucun cas ne vient faire jurisprudence sur la question de la proportionnalité des mesures. Cela renforce la nécessité d'une attention soutenue aux événements actuels. Cette question de la proportionnalité des sanctions est en effet centrale en ce moment. La loi d'urgence sanitaire permet par exemple des gardes à vues ou des peines d'emprisonnement pour non-respect du confinement, ce qui questionne sur l'ampleur des sanctions encourues.

Un autre exemple de dérogation au droit commun dans la mise en place des lois a été observé récemment. Le 30 mars a été votée et approuvée une loi organique visant à suspendre les délais dans lesquels le Conseil Constitutionnel doit se prononcer sur les questions prioritaires de constitutionnalité. Cela revient donc à différer de plusieurs mois l'analyse de toutes les questions sensibles pour lesquelles la question du respect de la constitution se pose. De plus, cette loi organique a été examinée et votée par le parlement 3 jours après son dépôt par le conseil des ministres. Or, les lois organiques sont par définition considérées comme particulièrement importantes. Il est donc prévu dans la constitution qu'elles ne soient pas examinées avant un délai de 2 semaines après avoir été déposées, pour laisser le temps aux parlementaires de les examiner. La procédure de vote de cette loi n'a donc pas respecté ces termes, ce qui n'a pas empêché le conseil constitutionnel de ne pas juger anticonstitutionnelle « la procédure compte tenu des "circonstances particulières". » (« Loi organique du 30 mars 2020 d'urgence pour faire face à l'épidémie de Covid-19 ») De manière générale, toutes les décisions actuelles sont prises à très grande vitesse et à un rythme soutenu, posant la question du temps de réflexion. Ainsi, « des décisions qui, en temps normal, prendraient des années de tergiversations sont actées en quelques heures. » (WIEDER et al., 2020)

Ensuite, une des questions qui se pose dans cette période est celle du contrôle des décisions prises par le gouvernement. L'état d'urgence sanitaire donne des pouvoirs accrus à l'exécutif, mais quels contrôles peuvent permettre de s'assurer du respect de la démocratie ?

Il est prévu dans la loi d'urgence sanitaire que « l'Assemblée nationale et le Sénat [soient] informés sans délai des mesures prises par le Gouvernement au titre de l'état d'urgence sanitaire. L'Assemblée nationale et le Sénat peuvent requérir toute information complémentaire dans le cadre du contrôle et de l'évaluation de ces mesures. » (« Loi du 23 mars 2020 d'urgence sanitaire », Article.L.3131-13). Les organes en temps normal centraux dans la démocratie sont donc actuellement simplement « informés » des décisions prises. Un échange en commission mixte paritaire illustre bien cela. Le président de la commission, s'adressant au ministre chargé des relations avec le Parlement, lui demande : « Monsieur le ministre, pouvez-vous vous engager au nom du gouvernement à nous informer du contenu de ces ordonnances avant qu'elles soient signées ? », ce à quoi il lui est répondu : « Nous associerons le Parlement au travail mené, mais les délais des ordonnances seront parfois peu compatibles avec l'exigence d'une association du Parlement à leur élaboration. Nous ferons au mieux. » (« État d'urgence sanitaire : le Sénat va contrôler le gouvernement ») La promesse de faire au mieux peut sembler peu satisfaisante au regard des enjeux et on peut noter que « les garde-fous sont moins importants que dans le cadre de la loi de 1955, qui prévoit, elle, un pouvoir d'investigation fort du Parlement » (« État d'urgence sanitaire : le Sénat va contrôler le gouvernement »).

Enfin, d'autres questions se posent pour cette période. Les états d'urgence sont souvent des moments propices pour des mesures expérimentales. C'est le cas actuellement avec l'utilisation de drones pour surveiller la population. La volonté de mettre en oeuvre ce genre de dispositif est bien antérieure à l'état d'urgence : le candidat LREM à la mairie de Paris Mounir Mahjoubi proposait déjà leur utilisation massive pour la surveillance de la capitale il y a quelques mois (« Orientalisme, drone et confinement », 2020). Il paraît donc légitime de penser que cette utilisation risque de se prolonger après la fin de l'état d'urgence, qui aura alors servi de laboratoire d'expérimentation. La question de l'entrée des mesures de l'état d'urgence dans le droit commun est donc centrale, comme en témoigne l'exemple de la loi SILT en 2017. Toujours en parallèle avec l'état d'urgence de 2015, la durée de l'état d'urgence sanitaire est pour le moment inconnue, et celui-ci pourrait parfaitement bénéficier de nombreuses prorogations comme ce fut le cas en 2015.

L'ensemble du contexte dans lequel s'inscrit cette période doit donc inviter à exercer une grande vigilance pour éviter les atteintes aux libertés individuelles. Le fait d'habiter en pays démocratique ne garantit en rien une gestion irréprochable de la crise par les gouvernements. Quelques exemples peuvent être pris dans les pays voisins où des lois disproportionnées ont parfois été proposées (on peut citer le Danemark qui avait pour projet initial d'autoriser les forces de l'ordre à pénétrer sans autorisation d'un magistrat chez les habitants susceptibles d'être contaminés (WIEDER et al., 2020)).

## **6.2 La question de l'utilisation des technologies numériques**

Une autre question particulièrement centrale dans cette période est celle de l'utilisation des technologies numériques.

### **6.2.1 L'utilisation du numérique contre le COVID dans le monde**

Depuis le début de l'épidémie, de nombreux pays ont mis en place l'utilisation de systèmes numériques pour lutter contre la propagation du virus. C'est le cas notamment des pays d'Asie, qui disposent de l'expérience du SRAS en 2003 pour réagir.

A Taïwan par exemple, l'ensemble des citoyens est géolocalisé. Les données sont croisées avec celles de l'assurance maladie. Si il s'avère qu'une personne a transité par une zone à risque ou a été en contact avec une personne malade, le confinement est obligatoire. Celui-ci est vérifié par la géolocalisation et une amende forte est imposée en cas de non-respect. Les opérateurs téléphoniques fournissent donc l'ensemble des données concernant les déplacements de la personne à l'état (SIMORRE, 2020).

En Corée du Sud, les personnes rentrant sur le territoire ont depuis le début de l'épidémie l'obligation de télécharger une application vérifiant qu'ils respectent bien une quarantaine de 14 jours. L'ensemble des données concernant le parcours des personnes contaminées sont mises à disposi-

tion des citoyens, et chacun peut ainsi vérifier si il s'est trouvé à moins de 100m d'une personne contaminée (MESMER, 2020). Pour tracer les personnes potentiellement malades, la Corée ne se contente pas d'utiliser les données de géolocalisation, mais utilise aussi « les données de transports publics, de cartes de crédit, les dossiers d'immigration » (« La crise du coronavirus ébranle aussi l'idée de démocratie et de liberté »).

La Chine est sans doute le pays le plus friand d'utilisation de données numériques. Depuis le début de l'épidémie, les mesures se succèdent en la matière. En guise d'exemple, la population doit à présent disposer d'une application qui, en se basant sur les déplacements effectués et les rencontres avec de potentiels contaminés, attribue un code barre à chaque individu. La couleur de ce code détermine le droit de circuler, et des contrôles sont effectués dans tous les endroits stratégiques (LEPLÂTRE, 2020). Cette mise en place est favorisée par le régime autoritaire de la République Populaire de Chine, laissant peu de place à la contestation et accordant peu d'importance aux libertés individuelles.

D'autres pays hors d'Asie utilisent le même genre de méthodes, comme Israël dont le service de sécurité intérieure a la possibilité d'obtenir les données de localisation des citoyens sans aucune demande préalable, ceci afin de vérifier qu'ils n'ont pas été en contact avec une personne contaminée.

L'Europe est pour le moment plus frileuse quant à l'utilisation de ces technologies. Pour le moment, les pays Européens exploitent des données de masses fournies par les opérateurs téléphoniques. Celles-ci ont pour objectif de vérifier la fréquentation de lieux publics et la présence ou non de rassemblements dans des endroits clés (UNTERSINGER, 2020).

De nombreux pays commencent néanmoins à envisager davantage l'utilisation du numérique pour lutter contre la propagation du virus. C'est par exemple le cas de l'Allemagne ou de la France où des applications sont en développement pour permettre de déterminer, via la technologie Bluetooth, si on a été à proximité d'une personne contaminée (LAROUSSERIE & UNTERSINGER, 2020). De manière générale, l'utilisation du numérique pour lutter contre le virus n'en est qu'à son début en Europe, et au vu des déclarations officielles récentes, il est très probable que celle-ci se développe dans les semaines à venir.

## **6.2.2 Les questions posées par cette utilisation**

Ces utilisations du numérique semblent séduisantes selon différents aspects. Les pays d'Asie comme Taïwan ont pu, grâce à ces mesures couplées à des dépistages et au port de protections, éviter le confinement. Ces systèmes pourraient offrir l'avantage de sélectionner la partie de la population nécessaire à mettre en quarantaine selon la probabilité d'être contaminé, et donc d'éviter un confinement général (LAROUSSERIE & UNTERSINGER, 2020).

Ces systèmes posent néanmoins un grand nombre de questions. Il s'agit d'un moyen extrêmement puissant de surveillance en temps réel et une fois les technologies mises au point, elles pourraient parfaitement être utilisées pour du traquage de masse. De plus, aucune garantie concernant l'utilisation des données personnelles ne peut être faite. Si « les chercheurs assurent travailler sur des mécanismes cryptographiques rendant impossible pour l'autorité d'accéder aux données individuelles » (LAROUSERIE & UNTERSINGER, 2020), les citoyens ne disposent d'aucun moyen de contrôle sur ce point. Il risque également d'y avoir « des pressions pour utiliser les données collectées, qui auront une valeur immense, pour d'autres objets » (« La crise du coronavirus ébranle aussi l'idée de démocratie et de liberté »).

Un comité CARE (Comité d'Analyse, de Recherche et d'Expertise) a été mis en place afin de se prononcer sur l'utilisation de données numériques à visée médicale. Cependant, ce comité est exclusivement composé de personnels de santé, et ne comporte aucun spécialiste des questions d'utilisation et de protection de données (VILAIN, 2020). De nombreuses organisations mettent néanmoins en garde. C'est notamment le cas d'Amnesty International, qui alerte sur le fait que l'utilisation de données numériques « menace la vie privée », qui rappelle la nécessité d'un équilibre entre les droits et que « les États ne peuvent pas ignorer des droits tels que le droit à la vie privée et la liberté d'expression au nom de la gestion de cette crise sanitaire » (AMNESTY INTERNATIONAL, 2020). C'est également le cas de la CNIL qui insiste sur l'importance que ces mesures soient temporaires et de se limiter aux données strictement nécessaires. La CNIL propose ainsi que le consentement soit nécessaire, c'est-à-dire qu'aucune donnée ne soit récoltée sans accord de la personne concernée (UNTERSINGER, 2020).

Un point crucial est également la question de la classification de la population selon des critères de santé. Une fois le confinement passé, comment seront utilisées ces données ? Est-ce que par exemple nous allons « privilégier les personnes exposées, et donc potentiellement immunisées, pour les embauches à des postes à plus haut risque (livreur, caissiers, etc.) au cas où le Covid-19 reviendrait ? » (VILAIN, 2020)

Un contrôle est donc nécessaire vis-à-vis de ces questions. Si la France peut paraître plus à l'abri que des pays à régimes autoritaires grâce à son fonctionnement démocratique, le contexte particulier de l'état d'urgence incite tout de même à une vigilance particulière.

## **7 Annexe 7 : Description de la situation en Chine**

En Chine, l'épidémie a commencé en décembre 2019. Certaines personnes (journalistes ou médecins) ont essayé de prévenir à ce moment-là que l'épidémie était dangereuse. Mais le gouvernement chinois ne voulait pas que l'information circule et les a empêchés de parler pour que les autres pays ne soient pas au courant. Ensuite l'épidémie s'est étendue et la Chine a dû en informer tous les pays. Quand beaucoup de personnes ont commencé à être malades, des citoyens chinois ont voulu alerter sur l'état des hôpitaux dans lesquels il manquait beaucoup de place pour soigner tout le monde. Mais là encore, le gouvernement chinois n'a pas voulu qu'ils donnent ces informations. Depuis le confinement, les mesures prises en Chine sont très importantes. Comme en France, dans beaucoup d'endroits les habitants n'ont plus le droit de sortir. Dans les grandes villes, les habitants doivent installer sur leur téléphone une application. Cette application analyse les déplacements qu'ils ont fait les dernières semaines et décide si ils risquent d'être malades. Si ils risquent d'être malades, l'application leur donne un code barre orange ou rouge et ils doivent se mettre en quarantaine. Ils ne peuvent circuler que si ils ont un code barre vert. Dans beaucoup d'endroits publics, comme l'entrée du métro, les codes barres sont vérifiés et seules les personnes avec un code barre vert peuvent passer. La Chine utilise aussi beaucoup de caméras. Avec certaines caméras, on peut reconnaître les visages et le gouvernement arrive ainsi à chercher des personnes qui devraient être en quarantaine.

**Année universitaire 2019-2020**

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation  
Mention Premier degré**

**Titre du mémoire : Liberté et obéissance aux lois : de la réflexion philosophique à la classe**

**Auteur : Marianne Gibaud**

**Résumé :**

Ce travail de mémoire s'intéresse à la pratique de discussions à visée philosophique dans le cadre du programme d'EMC. L'expérimentation prévue visait à travailler avec des élèves de CE2-CM1 sur les notions de liberté, d'obéissance aux lois et de démocratie. En effet, ces thèmes ont une place primordiale dans la classe et sont nécessaires à un climat propice aux apprentissages.

La discussion à visée philosophique s'inscrit de manière logique dans l'apprentissage de ces notions grâce à son objectif démocratique. L'expérimentation prévue n'a finalement pas été mise en place à cause du contexte particulier de la fermeture des écoles suite au Covid-19. L'analyse de l'efficacité des débats n'est donc pas possible. Cependant, d'autres outils eux aussi tirés des pédagogies coopératives ont été utilisés en classe. Parmi eux, le conseil d'élèves a permis de travailler la gestion démocratique des échanges ainsi que la délibération. La pratique de ces conseils a donné des premiers résultats intéressants quant à la compréhension des élèves de l'importance des règles et du fonctionnement de la démocratie.

**Mots clés : discussion à visée philosophique, liberté, obéissance, démocratie**

**Summary :**

This master thesis focuses on the practice of philosophical discussions in the civic education program. The planned experiment aimed to work with CE2-CM1 students on the notions of freedom, obedience to laws and democracy. Indeed, these themes have a primordial place in the classroom and are necessary for a climate favourable to learning.

The philosophical discussion is a logical part of the learning of these concepts thanks to its democratic objective. The planned experiment was not finally carried out because of the particular context of the closure of schools following Covid-19. It is therefore not possible to analyze the effectiveness of the debates. However, other tools also drawn from cooperative pedagogies have been used in the classroom. Among them, the student council made it possible to work on the democratic management of exchanges and deliberation. The practice of these councils has produced interesting initial results in terms of students' understanding of the importance of rules and how democracy works.

**Keywords : philosophical discussion, liberty, obedience, democracy**