



**HAL**  
open science

## Le juste et l'injuste au cycle 2

Bleuenn Ropars

► **To cite this version:**

| Bleuenn Ropars. Le juste et l'injuste au cycle 2. Education. 2021. dumas-03361854

**HAL Id: dumas-03361854**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361854>**

Submitted on 1 Oct 2021

**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 2020-2021**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **LE JUSTE ET L'INJUSTE au cycle 2**

**Mots Clefs : Juste, Injuste, Égalité, Équité, Délibération, Intérêt général**

**Présenté par : Bleuenn Ropars**

**Encadré par : Frédérique Longuet**

# Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord ma directrice de mémoire, Frédérique Longuet, pour sa grande disponibilité et son aide dans ce long et intense travail qu'est l'écriture d'un mémoire.

Mon tuteur INSPE, Mathieu Perrot pour sa bienveillance et ma tutrice PEMF Marine Hors pour le regard avisé qu'elle a pu porter sur mon projet et les conseils judicieux qu'elle a su me donner.

La directrice de l'école Miollis, Véronique Béguin, et mes collègues pour leur soutien de chaque instant tout au long de cette année si particulière.

Ma binôme Justine Jurgawczynski pour m'avoir laissé tant de liberté sur mes choix et le temps passé en Enseignement moral et civique,

Mes élèves de CE2 qui ont su me surprendre dans leur capacité de réflexion.

Mes proches qui m'ont accompagnée encore une fois dans une année loin d'être évidente et apaisante,

Enfin, Grégoire pour sa patience, son soutien de chaque instant, son engagement dans mon projet, les échanges et les directions qu'il m'a permis d'éviter ou de prendre.

# SOMMAIRE

<b>Introduction :</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Partie 1 : Juste et Injuste, des notions difficiles à définir</b> .....	<b>6</b>
1.1. Définir par les sentiments .....	6
1.1.1. Éprouver l'injustice pour donner du sens au « juste » .....	6
1.1.2. Écueils de cette méthode.....	8
1.2. Définir par la raison .....	9
1.1.2. Le devoir moral.....	9
1.2.2. La distinction entre l'égalité et l'équité .....	10
1.2.3. Le légal et le légitime à l'épreuve du juste .....	12
1.3. Définir par la délibération et la coopération .....	14
1.3.1. La délibération .....	14
1.3.2. Coopération et solidarité.....	16
<b>2. Partie 2 : Juste et injuste, la construction des notions dans une classe de cycle 2</b> .....	<b>18</b>
2.1. Appréhender l'injustice à travers des situations quotidiennes.....	21
2.2. Distinguer l'égalité et l'équité à travers le jeu.....	22
2.3. Distinguer le légitime du légal à travers la question du justicier.....	25
2.4. Coopérer et délibérer en vue d'une société plus juste.....	26
<b>3. Partie 3 : Analyse des pratiques</b> .....	<b>30</b>
3.1. La richesse d'une définition par les sentiments .....	30
3.2. Une abstraction difficile et inégale .....	34
3.2. L'intérêt général : une notion encore problématique.....	36
<b>4. Conclusion et prolongements</b> .....	<b>41</b>

## Introduction :

« C'est à dessein qu'évoquant des souvenirs d'enfance je nomme l'injuste avant le juste comme le font d'ailleurs bien souvent, de façon visiblement intentionnelle, Platon et Aristote. Notre première entrée dans la région du droit n'a-t-elle pas été marquée par le cri : C'est injuste ! Ce cri est celui de l'indignation, dont la perspicacité est parfois confondante, mesurée à l'aune de nos hésitations d'adultes sommés de se prononcer sur le juste en termes positifs. »<sup>1</sup>

Évoquer le cri -son émis sous l'effet de l'émotion- pour une première rencontre de l'enfant avec le droit annonce d'emblée l'idée du spontané, celle d'un sentiment non soumis à l'examen de la raison. Ce cri primitif, si communément entendu, marque également une entrée de l'enfant dans la notion par des termes négatifs : c'est la négation du juste qui est initialement ressentie. En effet, c'est d'abord face à un partage inégal ou à une promesse non tenue que l'indignation de l'enfant trouvera à s'exprimer. Le mot « injuste » est ainsi prononcé et ressenti avec intensité, et pourtant lorsqu'il s'agit de le définir ou d'établir en retour ce qui est juste, les mots manquent et le relativisme de la notion finit de plonger les enfants dans une instabilité peu sécurisante.

C'est ce que j'ai pu constater cette année, lors de mon expérience de PES au sein d'une classe de CE2 très revendicatrice, appelant sans cesse à plus de justice et d'égalité, sans en discerner parfaitement les contours et critères : j'ai pris conscience, lors de ma pratique en classe, que le sentiment de justice s'accompagnait souvent de passion, spontanéité, parfois de violence même, mais rarement de raison, rationalité et réflexion. L'injustice -et à plus forte raison la justice- était donc éprouvée mais peu ou prou réfléchi, par manque d'outils et de concepts me semblait-il. En me référant au programme officiel du cycle 2, j'ai en effet pu constater que des outils de compréhension n'étaient pas véritablement envisagés pour ces notions : il est demandé aux élèves de cycle 2 d'« acquérir les valeurs et principes de la République française » mais le juste et l'injuste font figure de grands absents, les élèves étant simplement invités à comprendre la gradation des sanctions dans le respect des règles de la vie collective. Il est pourtant demandé à l'enseignement au cycle 2 de contribuer à la formation de la personne et du citoyen (domaine 3 du socle commun) en sensibilisant notamment l'élève « confronté à

---

<sup>1</sup> Ricœur, P. (1995). *Le Juste I*, Paris, Esprit, p. 11-12

(...) des réflexions sur la justice et l'injustice »<sup>2</sup> à une culture du jugement moral par le débat, l'argumentation, l'interrogation raisonnée. Ainsi, la notion de « juste » paraît difficile à appréhender en classe : se révélant principalement à travers les expériences personnelles et négatives de chaque élève, elle devrait pourtant faire l'objet d'une rationalisation objective par l'enseignant, au moyen d'outils peu définis.

Face à ces différents constats, il me semblait donc légitime de se demander comment les notions de juste et d'injuste pouvaient être comprises et définies dans une classe de cycle 2 : fallait-il construire une définition des notions à partir des indignations concrètes des élèves ou bien leur en imposer une définition abstraite mais rationnelle ? En d'autres termes, suffit-il d'éprouver l'injuste pour connaître le juste ou faut-il, à l'inverse, définir le juste et l'injuste indépendamment de toute expérience subjective ?

Pour répondre à ces interrogations, il me fallait d'abord affiner les contours du concept même de « justice », notion complexe et polysémique. La justice peut en effet désigner une valeur, un idéal (sens philosophique) mais également un principe moral c'est-à-dire ce que l'on considère comme légitime (sens moral) ou encore l'ensemble de ce qui est décrété comme légal (sens juridique). Enfin, la justice peut communément désigner l'ensemble des institutions judiciaires.

Or ces différents sens ne se complètent pas nécessairement : le légal ne correspond pas toujours à notre idéal de justice ou à nos principes moraux, et nos principes moraux eux-mêmes peuvent entrer en conflit avec notre idéal de justice. En l'espèce, j'ai choisi d'axer mes travaux sur les sens philosophique et moral de la justice, pour lesquels la difficulté de définition chez les enfants me semblait davantage prononcée, le sens juridique et institutionnel étant plus explicite et traité plus tard, en cycle 3 notamment.

Une seconde restriction semblait s'imposer quant au type de justice envisagé : justice corrective d'un côté et justice distributive de l'autre. La première envisage les moyens de corriger un tort et de le réparer ; elle constitue une part importante du premier contact des enfants avec les notions de « juste » et « d'injuste » comme a pu le constater Jean Piaget<sup>3</sup>. Cependant,

---

<sup>2</sup> BOEN n°31 du 30 juillet 2020

<sup>3</sup> Piaget, J. (1932). *L'enfant et le jugement moral*, Paris : Presses universitaires de France

la justice distributive, « qui s'exerce dans la distribution des honneurs ou des richesses ou des autres avantages qui peuvent être répartis entre les membres d'une communauté politique »<sup>4</sup> m'intéressait davantage pour ma classe car elle visait la question du partage, d'une construction positive de la communauté, sans prendre pour point de départ l'idée d'une action négative qui appellerait une sanction.

Les contours du concept ainsi posés, il fallait envisager dans un premier temps les différentes notions sur lesquelles peut se construire une définition du juste et de l'injuste. Dans un second temps, il s'agissait d'expérimenter la mise en œuvre de ces notions dans une classe de cycle 2 afin de pouvoir, dans un dernier temps, en analyser la réception et la compréhension par les élèves.

## **1.Partie 1 : Juste et Injuste, des notions difficiles à définir**

### **1.1. Définir par les sentiments**

#### 1.1.1. Éprouver l'injustice pour donner du sens au « juste »

Éprouver : « Soumettre une (ou la) qualité d'une personne ou d'une chose à une expérience susceptible d'établir la valeur positive de cette qualité. »<sup>5</sup>.

L'action d'« éprouver » consiste ainsi à connaître quelque chose par l'expérience, mais peut également viser la souffrance, la soumission du sujet à un sentiment ou sensation. Ce sujet devrait donc être affecté intrinsèquement pour accéder pleinement à la connaissance de la chose. Dès lors, éprouver l'injustice reviendrait à la ressentir avec une telle intensité que la notion de « juste » nous apparaîtrait ainsi bien plus intelligible et accessible. Pour accéder au sens réel de la justice, l'expérience de sa contrariété serait donc autrement plus efficace que l'adhésion à sa définition formelle :

« (...) les violences physiques, les humiliations, les atteintes à la dignité et toutes les formes de déni de reconnaissance suscitent des sentiments négatifs dont le modèle est l'indignation, matrice émotionnelle du blâme, qui n'ont pas d'équivalent du côté de l'approbation et de la louange des actions justes. »<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Aristote, *Politique*, Livre III, IX, 1280 a 16 - 22

<sup>5</sup> D'après le CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

<sup>6</sup> Ricoeur, P. (1995). *Le Juste I*, Paris, Esprit

L'enfant qui s'indigne ressentirait profondément les bases d'une justice bafouée : ce qu'il vit n'est pas normal lorsqu'il se compare aux autres, le mot « normal » devant s'entendre ici comme ce qui n'est pas conforme à la norme. L'exemple de l'enfant sauvage du film éponyme de François Truffaut illustre cette perception instinctive de la norme : alors qu'il est récompensé systématiquement par le docteur Jean Itard pour un même type d'actes, la punition substituée brusquement à la récompense (à titre expérimental) suscitera chez lui un profond sentiment d'injustice et de colère. C'est en effet à l'occasion de cette non-conformité à la norme, pensée comme égalitaire, que pourrait se façonner une première conscience du juste et de l'injuste, menant potentiellement à la révolte. Rappelons à cet égard que la révolte étant d'abord une lutte, une opposition, elle s'accompagne pourtant bien souvent d'un désir de changement, d'un nouvel ordre ou d'une nouvelle pensée. Ainsi, dans la révolte contre l'injustice, pourrait se trouver la volonté de rééquilibrer ou de créer les contours du juste.

Cette indignation oblige ainsi à penser la justice et semble donner aux victimes une véritable légitimité pour redéfinir le juste.

Mais les victimes ne sont pas les seuls acteurs potentiels d'une révolte, il est en effet possible d'éprouver l'injustice pour autrui. Le processus empathique qui intervient alors est d'autant plus fort qu'il puise son fondement dans des atteintes essentielles aux droits d'autrui. L'empathie et l'intersubjectivité qui lui est liée, permettent en effet de « reconnaître dans l'autre un autre homme »<sup>7</sup> et donc de ressentir le besoin de justice au vu de l'injustice que lui-même subit. Éprouver l'injustice à l'égard d'autrui est ainsi une expérience fréquente, y compris chez les jeunes enfants. Une enquête menée par la fondation Abbé Pierre le constate : « s'agissant de situations injustes vécues par autrui, il est intéressant de noter que les enfants indiquent avoir d'autant plus d'empathie que la personne concernée est proche d'eux alors qu'ils estiment que l'injustice est d'autant plus fréquente que l'échelle de référence s'éloigne d'eux. On note néanmoins que la télévision favorise le sentiment de proximité puisque les 10-14 ans déclarent se sentir plus souvent tristes pour un enfant qu'ils voient aux informations que pour un enfant

---

<sup>7</sup> Sartre, J-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris : Nagel



qu'ils voient dans la rue (42% souvent contre 29%) ».<sup>8</sup> L'enquête constate par ailleurs que la situation des SDF et la misère dans le monde sont avant tout qualifiées d'injustes alors que les actes de terrorisme ou la guerre sont plutôt perçus comme des phénomènes effrayants.<sup>9</sup>

Ce processus empathique, décelable donc dès le jeune âge, peut ainsi mener à une volonté commune de définition du juste, en se liant aux expériences intimes des victimes de l'injuste.

Pourtant, il existe indéniablement certaines limites à cette expérience : on peut se révolter lorsqu'on est soi-même concerné et rester indifférent à l'injustice lorsqu'il s'agit des autres. Ce constat amène nécessairement à un examen critique d'une définition uniquement basée sur l'épreuve de l'injustice.

### 1.1.2. Écueils de cette méthode

L'expérience de l'injustice, si elle semble favoriser la représentation du juste, comporte néanmoins plusieurs risques dont celui, en premier lieu, de considérer comme injuste ce qui n'en est pas forcément une : confondre ce qui ne me plaît pas ou me fait du mal et ce qui est injuste. C'est un phénomène qui se constate facilement chez les enfants. Les livres de littérature jeunesse prenant pour thème « La justice » construisent d'ailleurs généralement leur raisonnement sur des situations considérées à tort comme injustes. « Il pleut, c'est pas juste, on devait aller à la fête foraine », « C'est pas juste, je ne tombe jamais malade quand il y a école. » sont autant d'exemples largement entendus et repris notamment par *Les Goûters philo*<sup>10</sup> pour initier leur thème sur la justice. A ces exclamations spontanées, succède dans le livre une phrase introductive préparant les enfants aux distinctions nécessaires : « En fait, souvent, quand on dit « C'est pas juste », ça veut plutôt dire « Ca m'embête » ».

Il est donc dangereux de construire d'emblée une définition du juste sur le sentiment d'injustice si la distinction n'est pas claire entre la frustration et le déplaisir d'un côté et la véritable anormalité de la situation de l'autre.

---

<sup>8</sup> *L'enfant, le juste et l'injuste* Sondage Harris Interactive pour ASMAE, Enquête réalisée en ligne du 14 au 21 octobre 2013 auprès d'un échantillon de 500 personnes représentatif des enfants âgés de 10 à 14 ans résidant en France.

<sup>9</sup> A la question « Et pour toi quels sont les deux mots qui correspondent le mieux pour décrire les SDF ? » 43% des enfants sondés répondent « injuste » ; pour la « misère et la famine » c'est 45% qui choisissent ce terme.

<sup>10</sup> Labbé, B., Puech M. et Azam, J. (2003). *Les Goûters philo*, tome 2, édition Milan

A l'inverse, un second risque réside dans la conscientisation de la norme en cause : pour éprouver l'injustice il faut, on l'a vu, constater un écart entre ce que l'on subit et la norme. Mais dans le cas où cette norme n'est pas assimilée comme telle par le sujet (violence banalisée par exemple), ce dernier peut ne pas avoir conscience de l'injustice dont il est victime. Dès lors, comment peut-il construire une définition véritable du juste ? Le postulat d'un sentiment naturel de l'injustice doit donc être -en partie- écarté au regard de l'influence que peut avoir l'éducation de l'enfant dans sa conception du monde.

Fonder la définition du juste sur le sentiment de l'injustice présente un autre risque évident : celui de construire cette notion à partir de l'idée de vengeance légitime, d'une violence se voulant régulatrice, à l'image de la loi du Talion qui a su montrer ses nombreuses limites (disproportions, arbitraire, sans issue). C'est bien souvent par ce biais que les enfants vont d'abord construire l'idée de justice au quotidien avec leurs égaux c'est-à-dire les autres enfants, comme l'a envisagé Jean Piaget à propos de la justice corrective chez l'enfant.<sup>11</sup>

Enfin, on pourrait objecter que celui qui éprouve l'injustice manque foncièrement d'objectivité pour accéder au juste : il est aveuglé par ce qui l'affecte douloureusement et ne possède pas la distance nécessaire qui permet d'accéder à une vision raisonnée du juste et de l'injuste.

L'opposition entre le corps et l'esprit étant un sujet central de la réflexion philosophique, elle nous amène nécessairement à considérer l'insuffisance qu'il y aurait à définir un concept de façon purement subjective et empirique. Ressentir l'injustice pour construire les contours du juste semble insuffisant voire erroné : l'examen objectif de la raison s'impose si l'on considère que la justice se donne par la réflexion, la conscience ou la morale.

## **1.2. Définir par la raison**

### **1.1.2. Le devoir moral**

Lorsqu'on tente de définir le juste et l'injuste par la raison, il semble intéressant de se pencher sur l'étymologie du terme de « juste » qui vient de « jus » signifiant « droit » en latin. Le juste ne peut donc être recherché de façon empirique, il se distingue des faits et s'envisage comme un devoir énoncé par la loi : définir le juste c'est définir ce qui devrait être et non ce

---

<sup>11</sup> Piaget, J. (1932). *L'enfant et le jugement moral*, Paris : Presses universitaires de France

qui est. Dans cette perspective, la notion du « juste » ne peut se fonder sur l'expérience intime du sujet, elle doit se construire sur un principe objectif, qui n'admet aucun relativisme et où chaque individu se doit de traiter l'autre comme son égal : jamais comme un moyen, toujours comme une fin. C'est ce qu'entend démontrer Kant dans ses *Fondements de la métaphysique des mœurs* où il envisage la loi morale comme critère strictement rationnel permettant de distinguer le juste et l'injuste. Selon l'auteur, l'action du sujet ne peut être juste par son résultat, ce sont les motivations à l'origine de celle-ci qui permettent de juger de sa moralité : elles doivent viser le « bien » (au sens moral) et non le bonheur du sujet. L'impératif catégorique de Kant consiste donc à accomplir un devoir universalisable pour tous : la loi morale doit s'appliquer indistinctement à chaque sujet et ne tenir compte d'aucun empirisme. En s'affranchissant de toute subjectivité, de tout égoïsme et en se fondant uniquement sur la raison, l'action du sujet pourra ainsi être qualifiée de juste car désintéressée. A l'inverse, une action conforme au devoir mais motivée par la peur d'une sanction ne pourrait pas être jugée « juste » au sens kantien puisqu'elle ne serait pas désintéressée.

Ce principe universel de nature humaine peut rencontrer certains obstacles dans son application réelle : d'une part, parce qu'il est difficile de conscientiser parfaitement chacune de ses motivations ; d'autre part, en raison du formalisme abstrait et strict qu'il impose. En effet, si les principes de justice sont inconditionnels et universels, ils courent le risque de ne pas prendre en compte les situations particulières et en ce sens, créer de potentielles injustices dues aux spécificités de chaque individu.

### 1.2.2. La distinction entre l'égalité et l'équité

« On considère généralement comme injuste à la fois celui qui viole la loi, celui qui prend plus que son dû, et enfin celui qui manque à l'égalité »<sup>12</sup>.

Le juste et l'injuste sont rapidement identifiés par les enfants comme un rapport positif ou négatif à l'égalité. La justice est d'ailleurs symbolisée par la balance, qui mesure l'équilibre et cette allégorie fait l'objet d'un enseignement chez les enfants dès le cycle 2. Cette égalité, qu'ils sont amenés à appréhender de façon transdisciplinaire, peut se définir comme « le rapport entre des grandeurs, rapport en vertu duquel ces grandeurs peuvent être substituées l'une à l'autre. » De facto, il ne peut y avoir d'égalité qu'entre des grandeurs mesurables et cette

---

<sup>12</sup> Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Livre V, (1129 a)

application concrète à la justice nous apparaît dès lors dans toute sa complexité : comment établir un équilibre entre des actions, des valeurs, des principes dont la mesure nous échappe en tout ou partie ? La réponse par l'intuition et le ressenti ne peut suffire au vu des particularités de chaque situation, le risque étant de développer un arbitraire confinant à la tyrannie des émotions. Il faut donc faire intervenir ici l'examen critique de la raison pour trouver certains principes ou critères assez généraux qui couvriront le plus grand nombre de situations.

« On dira alors que le juste est une sorte de proportion ou égalité de rapports, les parts étant proportionnelles aux personnes. »<sup>13</sup>. Dans *Éthique à Nicomaque*, Aristote considère que la justice se doit avant tout de penser l'égalité dans le partage et distingue par conséquent deux types de justices que sont la justice corrective et la justice distributive. La première requiert une égalité stricte dite « arithmétique » tandis que la seconde suppose une proportionnalité entre les individus, elle est désignée comme « géométrique ». La justice arithmétique instaure ainsi une égalité dans les choses, indépendamment de la qualité des personnes : le prix d'une chose est le même pour tous par exemple. Cette notion du juste trouve particulièrement sa justification dans les rapports privés mais elle semble insuffisante au niveau politique puisqu'elle néglige les inégalités sociales et économiques des personnes en jeu dans le partage. C'est dans cette perspective qu'intervient la justice distributive qui entend se fonder sur des critères relatifs à chaque individu ou groupe d'individus : leur mérite, leur besoin, leurs efforts... Cette justice fait donc intervenir un sens plus affiné de l'égalité, qu'on pourra nommer « équité ». L'équitable n'est alors pas le « juste » selon la loi, jugée trop générale, mais « le juste » au sens de correctif de cette justice légale.

Dans ces différents principes de justice se révèle ainsi le lien nécessaire entre l'égalité de droit et l'égalité en fait. L'inégalité en fait des individus se constate aisément, qu'elle concerne leurs capacités naturelles (force), économiques (richesse) ou encore leur capital culturel au sens du sociologue Pierre Bourdieu. L'égalité de droit suppose au contraire que les hommes accèdent à une égale reconnaissance de leur dignité humaine, malgré ces inégalités de fait. Or cette distinction au sein même du concept d'égalité rencontre inévitablement des difficultés dans son application pratique, lorsqu'il s'agit d'établir des critères pour garantir l'équilibre visé. Ainsi l'on peut se demander s'il est juste d'être moins rétribué parce qu'on a moins de capacités ou à l'inverse s'il est juste d'attribuer une part égale à chacun, peu importe ses capacités. Il est

---

<sup>13</sup> *ibid*

également possible de se questionner sur le niveau acceptable d'aides et de discriminations positives permettant de combler les manques ou les handicaps.

Cette tension semble révéler une opposition entre deux justices, l'une reposant sur un principe moral et la seconde sur un principe psychologique et économique. La première entend viser l'égalité des hommes en droit et considère qu'elle doit compenser les inégalités socio-économiques, c'est-à-dire en produisant l'égalité de fait. Cette forme de justice a pu ainsi se développer dans les régimes communistes en attribuant à chaque travailleur la même rémunération. Les risques de cette égalité stricte, mis en exergue par les tenants du libéralisme notamment, sont de décourager les initiatives et la productivité puisqu'aucune valorisation salariale ne viendrait en réponse à des efforts supplémentaires. Ces risques fondent ainsi une autre conception du juste qui trouverait sa légitimité dans l'équité plutôt que l'égalité parfaite à laquelle on pourrait tendre spontanément.

### 1.2.3. Le légal et le légitime à l'épreuve du juste

« Tes ordres, à ce que je pense, ont moins d'autorité que les lois non écrites et imprescriptibles de Dieu. » assène la célèbre figure d'Antigone à son oncle Créon dans l'œuvre éponyme de Sophocle. Face à l'interdiction de donner une sépulture à son frère, Antigone invoque ainsi une justice naturelle, au dessus des lois et donc davantage légitime. Par là même, elle introduit l'idée que les lois humaines peuvent ne pas être justes : il serait ainsi possible d'agir contre la loi, autrement dit contre la justice que représente cette loi, tout en agissant de manière juste, dans le sens où l'on pense « bien agir ».

Ce questionnement à l'égard des lois n'est pas le propre de l'Antiquité et semble devoir traverser les époques. « Est-ce que la loi est toujours juste ? » demande ainsi le philosophe Jean-Luc Nancy à un public d'enfants venus assister à une « petite conférence » au Théâtre de Montreuil en octobre 2006 sur le thème de la justice.<sup>14</sup> Et le philosophe de continuer : « Vous êtes tous prêts à répondre que non (...) Je pense que tout le monde sent bien que si l'idée de justice, de ce qui est juste, se confondait avec la loi, quelque chose ne collerait pas. ». Il y aurait donc une intuition largement partagée, quels que soient l'âge, l'époque ou la condition, qu'une loi n'est pas nécessairement le support intangible au déploiement du juste.

---

<sup>14</sup> Nancy, J-L. (2006). *Juste impossible*, collection « Les Petites conférences » dirigée par Gilberte Tsai, éditions Bayard, p.15

Ces témoignages et récits interrogent le critère de définition du « juste » et semblent introduire plusieurs significations du mot, quand bien même on construirait cette définition par le seul examen de la raison. Il existerait un « juste » au sens de « conforme à la loi » et un juste au sens de « bien », le juste comme « légitime ».

L'action « juste », celle qui respecte la loi, implique la signification du juste comme légal : elle prend comme fondement le droit positif c'est-à-dire l'ensemble des normes en vigueur dans un État. Mais il est possible de considérer que l'on agit de manière juste si l'on agit bien et le critère du juste sera alors celui de l'action légitime au regard de l'idéal ou du bien visé.

L'obstacle que rencontrent ces deux définitions du juste réside dans leur potentielle contradiction : une action que l'on considère comme légitime peut être injuste au regard des critères de la loi et inversement, la loi peut être vécue comme injuste lorsqu'elle porte atteinte à certaines valeurs morales considérées comme supérieures. L'exemple légendaire de Robin des bois volant aux riches pour donner aux pauvres s'envisage certes comme une action légitime parce qu'elle veut instaurer plus d'égalité, mais elle est injuste dans le sens où elle ne respecte pas la loi du Prince Jean. Un second exemple, cette fois historique, peut être trouvé dans l'analyse du procès de Nuremberg, au sortir de la Seconde Guerre mondiale : les criminels jugés invoquaient l'obéissance aux lois édictées par le régime nazi et en ce sens, une certaine rectitude face à la justice instituée par ce dernier, alors même que ces lois organisaient un génocide.

Enfin, l'actualité se fait également la démonstration de cette contradiction, notamment dans la problématique d'aide aux réfugiés qui contrevient à un certain nombre de lois relatives au franchissement des frontières, ou encore dans le cas des lanceurs d'alerte qui désobéissent délibérément aux obligations de leurs contrats, au nom des libertés fondamentales de chaque individu.

Cette idée d'une justice naturelle existant préalablement aux lois en vigueur (justice légale), et justifiant par sa supériorité de se dérober à celles-ci, n'est pas nouvelle. Pour Platon, la justice devait consister à respecter l'harmonie naturelle entre les êtres et les choses. Ce faisant, la tâche du philosophe roi, « médecin du corps social », était ainsi de connaître cet ordre naturel et de prescrire les remèdes qui conviennent à la Cité en adaptant et transformant si nécessaire les lois jugées trop générales car ne tenant pas compte des situations particulières.

« C'est que, pour distinguer une bonne loi d'une mauvaise, nous n'avons d'autre règle que la nature. Et non seulement la nature nous fait distinguer le droit de l'injustice, mais, d'une manière générale les choses moralement belles de celles qui sont laides, car une sorte d'intelligence partout répandue nous les fait connaître et incline nos âmes à identifier les premières aux vertus, les secondes aux vices. Or croire que ces distinctions sont de pure convention et non fondées en nature, c'est de la folie. »<sup>15</sup>

S'appuyant sur cette définition du juste comme bien ou vertu, un philosophe comme Henry David Thoreau a ainsi construit, au XIX<sup>ème</sup> siècle, sa théorie de la désobéissance civile en considérant que la justice résiderait en premier lieu dans la conscience individuelle, et non dans les décisions de la majorité. Les faits devraient donc être jugés non seulement par la raison, mais aussi par la conscience qui fait l'expérience de l'injustice, qui s'en indigne, y compris de manière affective.

On voit ainsi se dessiner une approche de la définition du juste qui reposerait sur l'entendement, sans pouvoir pour autant se priver d'une expérience intime de l'injuste.

### **1.3. Définir par la délibération et la coopération**

#### 1.3.1. La délibération

Définir le juste en se référant à des normes absolues et immanentes comporte le risque d'une abstraction confortable mais peu pratique. A rebours de cette vision, on peut tenter de définir le juste par l'action de création des hommes, entendus comme groupe de citoyens.

Ainsi, le juste et l'injuste peuvent s'envisager comme les produits d'une convention humaine, indépendante de toute norme supérieure, fondée sur le débat et l'accord. Cette vision est défendue dans le domaine politique, et plus particulièrement dans le domaine de la justice par les sophistes grecs d'abord, puis les théoriciens du contrat social (Hobbes, Locke, Rousseau...). S'opposant notamment à Platon et l'idée de nécessité naturelle, ces philosophes considèrent que la justice n'a pas de valeur absolue. Ainsi, la justice ne serait pas une fin ou un bien en soi mais au contraire le produit d'un calcul à l'issue duquel les hommes établissent un accord leur assurant une protection, en échange de lois et d'obligations.

---

<sup>15</sup> Cicéron, *Des lois*, Livre II, trad. Appuhn, Éd. Garnier, 1954, p. 255

« On dit que, suivant la nature, commettre l'injustice est un bien, la subir un mal, mais qu'il y a plus de mal à la subir que de bien à la commettre. Aussi quand les hommes se font et subissent mutuellement des injustices (...) ceux qui ne peuvent éviter l'un et obtenir l'autre, jugent qu'il est utile de s'entendre les uns les autres pour ne plus commettre ni subir l'injustice. De là prirent naissance les lois et les conventions des hommes entre eux, et les prescriptions de la loi furent appelées légalité et justice. Telle est l'origine et l'essence de la justice. »<sup>16</sup>

Ainsi, pour un penseur comme Claude Lefort (1986), l'ouverture d'un espace de discussion permanente est une condition essentielle à la survie de la démocratie. En effet, selon cet auteur, la vérité est toujours relative et doit toujours être débattue puisque le légitime d'hier peut devenir l'illégitime de demain. Le juste et l'injuste sont donc des notions relatives qui ne peuvent se définir et s'alimenter qu'à travers le débat de tous.

Dans cette perspective qui fait de la justice non pas un savoir établi mais le produit d'une délibération collective, il convient de définir les conditions d'existence de cet accord. Pour le philosophe Jürgen Habermas (1993), il faudrait se placer dans un processus empathique vis-à-vis de celui qui éprouve l'injustice pour engager ensuite une discussion au sein de l'espace public. Cette capacité à s'ériger en citoyen nourrit ce qu'il appelle l'éthique de discussion, qui serait la pierre fondatrice des nouvelles démocraties après la Seconde Guerre mondiale.

Cette conception -que l'on retrouve chez Ricœur notamment- semble a priori rejoindre l'expérience empathique décrite précédemment lorsqu'il fallait envisager la définition du juste par le pur ressenti du sujet. En réalité, si elles prennent appui sur ce processus, les visions de Ricœur et d'Habermas semblent plutôt devoir l'enrichir et le compléter par l'examen critique de la raison qui prolonge cette expérience. Il ne serait pas nécessaire d'éprouver l'injustice pour savoir ce qui est juste mais plutôt de la connaître et la comprendre pour s'affirmer ensuite en citoyen, habilité à définir positivement les règles du groupe auquel il prend part. Cette définition est donc le produit tout à la fois d'une compréhension, d'une argumentation et d'une délibération.

---

<sup>16</sup> Platon, *La République*, Livre II, 358d-359b, trad. E. Chambry, Éd. Les Belles Lettres, 1970, p. 51 : dans ce passage, Glaucon, un ami de Socrate, prend la parole pour tenter de définir la justice en opposition à l'idée d'une justice naturelle immanente.



### 1.3.2. Coopération et solidarité

La coopération sociale entre les individus peut constituer un outil essentiel de conception du « juste », comme l'envisage le philosophe John Rawls, dans son œuvre majeure *Théorie de la justice*<sup>17</sup>, avec l'expérience du « voile d'ignorance ». Pour construire un système juste (entendu comme respectant à la fois le droit des individus et le souci d'égalité entre eux), il serait nécessaire de recourir à une position originelle fictive où des personnes libres et rationnelles, ignorantes de leur future position sociale, choisiraient les principes qui détermineraient les structures de base de la société. Un consensus pourrait alors émerger : chaque citoyen aurait le même accès aux libertés sans contrevenir à celles des autres membres, l'égalité des chances devrait être garantie et les inégalités sociales et économiques pourraient être justifiées à condition qu'elles bénéficient aux moins favorisés (par des aides accordées notamment). Ainsi, le « juste » rawlsien se définirait par une égalité stricte des droits et des chances mais pas de la rétribution des efforts<sup>18</sup>. In fine, en s'appuyant sur la coopération sociale, cette théorie autoriserait une nouvelle définition du « Juste » en permettant à chacun d'accepter l'idée de l'existence des autres conceptions du « Bien », et d'ajuster ses propres conceptions en conséquence, le Bien et le Juste étant ici compris comme deux qualités morales nécessaires à la vie en société.

Ainsi, « la solidarité entre égaux apparaît comme la source d'un ensemble de notions morales complémentaires et cohérentes, qui caractérisent la mentalité rationnelle »<sup>19</sup> : la morale du respect mutuel et de l'autonomie « conduit, dans le domaine de la justice, au développement de l'égalité, notion constitutive de la justice distributive et de la réciprocité. »<sup>20</sup>. Dans le prolongement de la théorie philosophique de Rawls, il est ainsi intéressant de se pencher sur les travaux de Jean Piaget concernant le développement psychologique de la notion de « juste » chez les jeunes enfants, à partir du sentiment de solidarité.

Selon Piaget, l'autorité de l'adulte ne peut être le véritable fondement de la notion du « juste » chez l'enfant : sans écarter totalement cette influence,<sup>21</sup> le chercheur montre en effet

---

<sup>17</sup> Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. (Audard, C. trad.), Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1987 sous le titre *A theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press)

<sup>18</sup> Ce risque a été vu précédemment au sujet de l'égalité et de l'équité: une société strictement égalitaire dans le domaine du travail pourrait freiner les initiatives personnelles et mener à une forme de stagnation et d'injustice.

<sup>19</sup> Piaget, J. (1932). *L'enfant et le jugement moral*, Paris : Presses universitaires de France, p.259

<sup>20</sup> *ibid*

<sup>21</sup> L'adulte peut en partie contribuer à cette construction par une pratique de la réciprocité avec l'enfant.

qu'elle se rapporte davantage au sentiment du devoir. Or, « il y a une sorte de contradiction entre la soumission qu'exige le devoir et l'autonomie entière que suppose le développement de la justice. »<sup>22</sup>. En effet, il a été vu précédemment que le risque en assimilant le « juste » au devoir est d'obéir à la règle simplement parce qu'elle est règle, sans questionner son sens et sa légitimité. À l'inverse, la construction du « juste », au sens où l'entend Piaget, va prendre appui sur les notions d'égalité et de solidarité. Ce faisant, elle ne pourra être pleinement effective qu'à la condition d'être l'objet d'un choix libre et éclairé, non d'une soumission aveugle. Cette théorie se trouve justifiée par le constat chez l'enfant (et l'adulte) que « les progrès de l'égalitarisme vont de pair avec ceux de la solidarité « organique » c'est-à-dire avec les résultats de la coopération. »<sup>23</sup>

Ainsi, alors que les plus jeunes enfants vont se construire autour d'un respect unilatéral de la règle édictée par l'adulte, l'avancement dans l'âge va s'accompagner d'une transformation vers le respect mutuel et la recherche d'un équilibre idéal avec ses pairs. Les enfants vont progressivement se familiariser avec le sentiment du groupe et l'entretenir davantage par la discussion et l'échange d'idées que par le mimétisme envers l'adulte. Ils vont ainsi condamner entre eux le mensonge, la tricherie et tout ce qui compromet l'existence de la solidarité, tout en développant intellectuellement le sens de l'égalité, pour tendre in fine vers celui de l'équité.

On voit ainsi que la notion du « juste » chez l'enfant va se construire à partir du « lien entre l'égalitarisme et la solidarité (...) phénomène psychologique général, qui ne dépend pas seulement de facteurs politiques comme cela peut paraître dans la société adulte. »<sup>24</sup>

Définir le juste en s'appuyant uniquement sur la subjectivité du sujet et son expérience intime comporte des risques et amène à une définition partielle voire faussée de l'idée de justice. Cependant, si cette idée nécessite de mobiliser une véritable connaissance, réflexion et analyse objective à l'égard des concepts en jeu, l'élaboration de la notion ne peut être le produit de ce seul examen : le juste s'envisagerait alors comme une abstraction bien trop formelle et par conséquent inatteignable.

Ainsi, il semble que la définition du juste doive se construire par le dépassement de cette dualité, en visant l'intérêt général : pour appréhender la complexité du juste, il faudrait

---

<sup>22</sup> ibid

<sup>23</sup> ibid

<sup>24</sup> ibid

transcender l'expérience individuelle et les intérêts particuliers afin de s'ériger en citoyen, capable de réfléchir et débattre avec autrui, des valeurs et principes de la société humaine.

Mon protocole mené en classe s'appuiera donc sur cette hypothèse : pour construire la notion de juste et d'injuste dans une classe de cycle 2, il faudra passer par les ressentis individuels de chacun puis les dépasser et mener les élèves vers une connaissance et une analyse plus affinées des concepts en jeu pour leur permettre enfin de réfléchir et débattre collectivement en vue d'un intérêt commun.

## **2. Partie 2 : Juste et injuste, la construction des notions dans une classe de cycle 2**

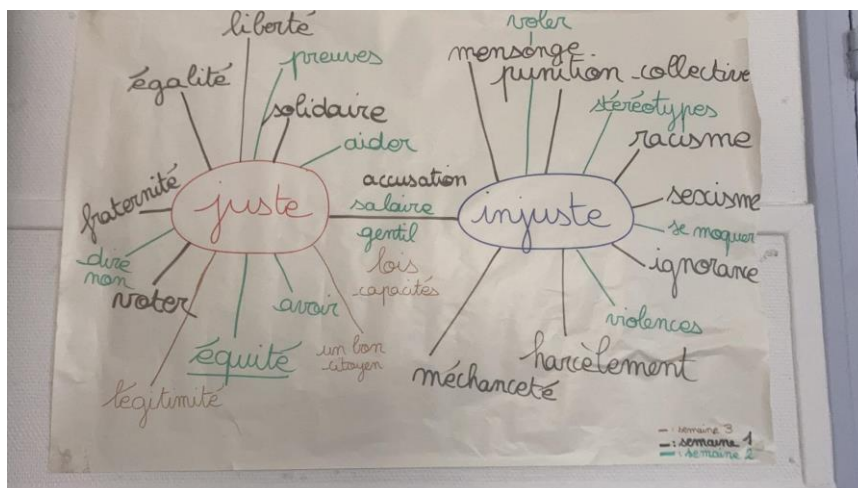
### *a) Travail préparatoire*

Avant d'initier avec ma classe de CE2 la construction de ces notions complexes que sont le juste et l'injuste, il m'a semblé important d'introduire avec eux certaines notions connexes au concept de justice, sans pour autant faire des liens directs avec celle-ci. Ainsi, j'ai mené en période 2 un projet en EMC autour des libertés et droits de l'homme qui s'appuyait sur des œuvres d'art issues de la peinture, sculpture ou photographie : *La liberté guidant le peuple* de E. Delacroix, une œuvre de street-art de Banksy, des photographies de Sebastio Salgado sur les droits de l'homme, la sculpture *Porteuse de vies* de Freddy Tsimba (pour la totalité des œuvres travaillées cf. Annexe 1). Cette séquence a permis aux élèves de se familiariser avec la liberté d'expression, liberté de croire, le droit à l'éducation, différents combats pour les droits tels que la lutte pour les droits des femmes ou encore contre l'esclavage. Cette première séquence était donc une manière d'introduire aux enfants la justice comme élément non acquis et à travers les combats d'autres personnes. Il s'agissait d'éveiller l'empathie pour ceux qui luttent pour plus de justice. Cette séquence a également été l'occasion de pratiquer des moments de débats où j'ai pu travailler avec mes élèves leur respect de la diversité, l'expression de leurs opinions, la confrontation de leurs jugements à ceux d'autrui ou leur capacité d'écoute et d'empathie. Ces compétences ayant fait l'objet d'un approfondissement avec de nouvelles séquences d'Enseignement moral et civique en période 3, notamment une séquence sur l'égalité filles-garçons, c'est donc une classe davantage préparée et outillée qui a pu aborder l'objet de ce mémoire en période 4.

J'avais également mené des activités pédagogiques complémentaires (APC) en philosophie avec les élèves volontaires de ma classe (environ une quinzaine) depuis la période 2 à

raison de 2 ou 3 séances par période. Ces APC avaient permis aux élèves participants de développer davantage leur aptitude au débat et le thème de la justice avait été soulevé à travers la question notamment du salaire et du mérite.

En amorce du projet, il m'a semblé également intéressant de construire un affichage temporaire qui représenterait visuellement la progression hebdomadaire des élèves autour de la construction des notions. En semaine 1 du projet, j'ai donc élaboré avec eux une carte mentale du juste et de l'injuste et à chaque fin de semaine de cette période consacrée à l'objet d'étude, les élèves enrichissaient cette carte de leurs nouvelles représentations et interprétations. Ils matérialisaient ainsi eux même la progression de leurs idées du juste et de l'injuste : en partant d'une définition basée sur leurs ressentis, ils s'ouvraient peu à peu vers des notions plus abstraites et conceptuelles.



Document 1: carte mentale réalisée

### b) Dispositif philosophique

A chaque nouveau concept abordé, j'ai choisi de commencer la séance par la lecture d'un court texte, en lien avec ce concept. Cela permettait de travailler les compétences en compréhension écrite des élèves et d'initier la réflexion par un cas d'espèce dont il pourrait ensuite induire certaines hypothèses. Cette compréhension des lectures était généralement suivie d'une expérimentation pratique des élèves avec le concept, à travers le jeu ou des travaux en groupe, puis d'un dispositif philosophique où la mise en commun et le débat permettaient aux élèves d'argumenter, de synthétiser et d'adopter une posture davantage réflexive afin de conceptualiser les notions.

En effet, il était important pour moi de m'inscrire dans une démarche philosophique avec mes élèves pour « replacer le questionnement au cœur du processus pédagogique »<sup>25</sup>, comme l'invite à le faire le dossier de la revue belge *Phileas et Autobule* sur laquelle je me suis appuyée pour construire certaines séances (cf. Annexe 2). Parce qu'il est « le moteur même de toute recherche et de toute réelle appropriation de connaissance »<sup>26</sup>, ce questionnement va ainsi permettre à l'enfant de s'investir dans un processus de recherche de sens en proposant et en osant formuler sa pensée propre.

Pour réaliser ces débats philosophiques, je me suis inspirée de plusieurs méthodes et pratiques de philosophie avec les enfants dont celles de M.Tozzi, O.Brénifier et A.Lalanne. En effet, mes objectifs coïncidaient notamment avec ceux développés par M.Tozzi et S.Connac dans leurs travaux : développer chez les élèves une pensée autonome et une véritable réflexivité sur leurs valeurs et principes, en les exerçant à la « problématisation, conceptualisation et argumentation rationnelle »<sup>27</sup>. Le second objectif était davantage politique et civique puisque visant à « éduquer les élèves à une « citoyenneté réflexive » dans une République démocratique. »<sup>28</sup>. Ainsi, la méthodologie de Tozzi s'organise autour d'une vision où :

« la parole est régie par des règles démocratiques (...) ; et la pensée est réglée par des repères philosophiques : questionner une notion ou la question, pour bien comprendre le problème ; essayer de définir les notions, pour préciser ce dont on parle ; tenter d'argumenter ce que l'on avance ou objecte, pour savoir si ce que l'on dit est vrai. »<sup>29</sup>

L'utilisation d'un bâton de parole et le placement en cercle lors de cette phase m'a semblé opportun ainsi que l'interventionnisme de l'enseignant qui se veut équilibré : il est

---

<sup>25</sup> Ryckmans, S. Huwart, S. et Pettier, J-C. (2014). Comment être juste ? *Phileas et Autobule, les enfants philosophes*

<sup>26</sup> *ibid*

<sup>27</sup> <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

<sup>28</sup> *ibid*

<sup>29</sup> *ibid*

« l'animateur du débat sur le fond »<sup>30</sup> et lance les échanges, les encadre, fait du lien, reformule si besoin, donne du sens tout en laissant les échanges se dérouler librement, sans jamais donner son point de vue ou orienter le débat. Cette méthodologie me semblait convenir dans ma première phase du protocole, dans la mesure où les enfants étaient familiers des situations proposées et pouvaient être davantage libres de leurs expressions. En revanche, je n'ai pas choisi de reprendre les fonctions que Tozzi attribue à certains élèves, je souhaitais qu'ils se concentrent uniquement sur le fond du débat.

Par ailleurs, dans mes phases d'introduction des notions de l'égalité, équité et légitimité, j'ai choisi un cadre plus strict pour mener les discussions philosophiques. La complexité des notions me semblait aller de pair avec un interventionnisme plus resserré de l'enseignant et une posture davantage maïeutique comme on la retrouve notamment chez O.Brénifier ou A.Lalanne où une place importante est laissée à l'adulte. Il s'agissait « d'exercer davantage les élèves aux exigences internes de la pensée et de relever leurs contradictions logiques pour les soumettre à une vraie rigueur de raisonnement »<sup>31</sup> qui les amènerait à comprendre les véritables implications des différentes notions. Dans ces phases, j'ai donc privilégié un débat où je menais les élèves vers les termes que je souhaitais définir avec eux, par des questionnements que j'avais préparés en amont et en m'appuyant sur des supports comme le jeu. Ces supports me permettaient de partir de l'expérience intime des élèves avec les notions, qu'ils n'avaient pas encore problématisées ni conceptualisées, et le débat qui suivait permettait de construire la posture réflexive attendue, propice à une définition plus formelle des termes.

## **2.1. Appréhender l'injustice à travers des situations quotidiennes**

Des situations d'injustices avaient déjà été relevées au cours de l'année par les élèves, à travers des conflits, et nous les avons abordées sous un angle pratique : leur résolution. Pour introduire l'objet d'étude, il me fallait partir de situations analogues ou du moins suffisamment familières aux élèves pour qu'un débat puisse s'initier à partir de leurs expériences intimes face à l'injustice ou tout du moins en s'identifiant aux personnages de la situation.

Une première étape a consisté dans la lecture d'un court texte, très accessible, intitulé *C'est vraiment trop injuste !* de Caroline Hesnard et Elodie Richard des éditions MIDI (cf.

---

<sup>30</sup> ibid

<sup>31</sup> ibid

Annexe 3). Ce texte traite d'un élève victime d'une injustice en classe : à force de bavardages et d'agitation, l'enseignante le punit par erreur un jour, pensant qu'il est encore responsable des perturbations de la classe.

Une rapide mise en commun pour vérifier la compréhension des élèves et leur faculté à se mettre à la place du personnage dans le ressenti de l'injustice vécue. Ce texte devait leur permettre de s'identifier à la situation de classe décrite, ce qu'ils peuvent vivre tous les jours en classe, puis de s'en distancier afin de réfléchir à la preuve de la faute et à la proportionnalité de la peine qui l'accompagne, les plaçant ainsi en position légiférante.

Un débat a ensuite été initié selon la méthodologie pensée par M.Tozzi et explicitée plus haut : un cercle de parole est formé, l'enseignant se trouve en dehors du cercle et un bâton de parole est utilisé. Il est précisé par ailleurs par l'enseignant qu'aucune réponse n'est mauvaise dans ce type de débat mais qu'une argumentation sera en revanche toujours exigée et qu'il sera également primordial de s'écouter les uns, les autres tout au long de cet échange en respectant les points de vue divergents.

L'objectif de cette phase consiste à prendre connaissance de conceptions diverses de la justice et de l'injustice, en discuter et formuler des idées personnelles pour combattre l'injustice. Les élèves ont été invités à débattre sur trois situations différentes : la question du partage des parts d'un gâteau d'anniversaire, la question du salaire d'un footballeur et d'une maîtresse<sup>32</sup> et celle de la punition collective lorsque le coupable ne s'est pas dénoncé. Ce débat a fait l'objet de 2 séances en classe entière (30 minutes chacun) et d'une séance de prolongement en APC pour les élèves volontaires (15 élèves volontaires).

## **2.2. Distinguer l'égalité et l'équité à travers le jeu**

Pour mener ce travail autour des concepts forts mais complexes que sont l'égalité et l'équité, je me suis appuyée sur une séance proposée par la revue philosophique belge Philéas et Autobule intitulée « Comment être juste ? » et le dossier pédagogique qui l'accompagnait, le déroulé tel que prévu par le dossier se retrouvera donc dans cette partie. (cf. Annexe 2)

La démarche envisagée pour aborder les deux concepts consiste dans un premier temps à lire un texte de la revue Phileas et Autobule intitulée « L'une lente, l'autre pas. » (cf. Annexe

---

<sup>32</sup> Ces deux premières situations constituant l'ouverture du thème consacré à la justice par les Goûters philo.

4). Ce texte est l'occasion d'interpeller les élèves dans leur appréhension des inégalités : une souris plus lente reçoit un salaire plus petit qu'une autre souris plus rapide, alors même qu'elle a passé beaucoup plus de temps à travailler. A l'issue de cette lecture individuelle, un retour rapide est fait avec eux sur ce qu'ils retiennent du texte et leurs points de vue sur la problématique sous-jacente. Pour envisager cette problématique, un étayage de l'enseignant s'impose alors par des questionnements du type : « Est-ce que vous pensez que la souris plus lente doit recevoir un salaire plus petit ? ». La question en filigrane concerne en effet la rétribution par rapport à l'effort ou au mérite, abordée lors de la phase 1 dans les situations quotidiennes, mais elle prolonge celle-ci en introduisant la question des capacités et chances de chaque individu. Cette différence de capacités et leurs conséquences sur le salaire est énoncée par l'enseignant qui réalise une transition vers le jeu permettant d'expérimenter en pratique ces points et de prolonger la réflexion.

Ce jeu s'organise autour de 5 groupes d'élèves (4 groupes de 5 et 1 groupe de 6) ayant chacun à leur disposition un plateau de jeu, des cartes avec des épis de blés et un dé. (cf. Annexe 5)

#### Mise en place et déroulement du jeu

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

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

#### Règles du jeu

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

#### Document 2 : Règles du jeu

Après la distribution des épis de blé et l'explication des règles, l'enseignant demandera aux élèves ayant reçu 5 épis de blé puis à ceux n'en ayant reçu qu'un seul, s'ils souhaitent les



redistribuer de manière égale pour chaque participant. Leurs réponses seront notées dans un coin du tableau.

Lorsque l'activité est terminée (durée de 15 minutes environ), les épis de blé récoltés seront alors échangés avec de fausses pièces de monnaie, d'une valeur de 10, 5 et 2 euros, la valeur d'un épi de blé ayant été définie à 1 euro. Ceci permet non seulement de souligner les différences de récolte et inégalités (les élèves n'ayant récolté que 3 épis ne pourront obtenir que 2 euros) mais également de remobiliser les calculs autour de la monnaie en mathématiques.

La transition vers la phase d'interprétation du jeu sera initiée par l'enseignant au moyen d'une question très générale quoiqu'essentielle : « Trouvez-vous que ce jeu est juste ? ». Les premières réactions recueillies auront trait aux sentiments personnels des élèves et permettront de faire débiter la réflexion à partir de l'expérience intime de l'injustice. Dans l'étape d'interprétation, l'enseignant tentera d'amener les élèves à la formulation d'hypothèses sur le sens implicite du jeu : ils devront essayer de transposer leurs expériences et le déroulement du jeu avec des situations de la vie réelle et leurs implications. Il faudra donc qu'un parallèle puisse se faire entre la couleur des pions et les capacités (naturelles ou socio-économiques) de chaque individu pour que les élèves comprennent l'intérêt du jeu. Pour les aider à parvenir au moins en partie à ce rapprochement, l'enseignant prendra soin de poser plusieurs questions : « Que s'est-il passé pendant le jeu ? Dans la vie, est-ce que ce genre de situation peut arriver ? A votre avis, qu'est-ce que ce jeu veut montrer ? ».

Les réponses des élèves devront suivre les règles du dispositif philosophique décrit plus haut. L'enseignant reformulera à chaque fois les thèses dégagées par ces interprétations mais ne demandera pas aux élèves, à ce stade, de marquer leur accord ou désaccord : il s'agit ici d'une mise en commun des interprétations.

A travers cette mise en commun, plusieurs interprétations peuvent surgir et il ne s'agit pas de les écarter mais de demander aux élèves de les argumenter à chaque fois. Cependant, une interprétation principale est tout de même recherchée : les capacités (naturelles et socio-économiques) sont différentes selon chaque personne et constituent ou non un avantage pour celle-ci dans la société, que ce soit au niveau des études, du travail, des biens acquis... Il s'agit alors de comprendre que ces inégalités de départ augmentent souvent avec le temps : les individus désavantagés au départ (s'ils n'ont pas la possibilité de progresser ou de compenser)

deviennent, au fur et à mesure, de plus en plus désavantagés par rapport aux autres et inversement pour les plus avantagés.

Suite à ces interprétations, un prolongement sous forme de débat philosophique de 35 minutes en classe entière est organisé lors d'une séance suivante (cf. Annexe 7) : les élèves sont invités à réfléchir sur les conditions pour rendre ce jeu plus égalitaire et a fortiori, la société (avec laquelle le parallèle a été fait). Ce débat exigera de l'enseignant qu'il adopte une posture davantage maïeutique à l'égard des élèves : il les questionnera sur la notion d'égalité et les fait réfléchir sur les conséquences et difficultés d'une égalité stricte. À travers la réflexion des élèves sur ces limites, c'est une conceptualisation progressive de l'équité qui est attendue, comme alternative à l'égalité arithmétique. Le but de l'enseignant sera de faire parvenir les élèves à une définition de cette notion sans leur donner à ce stade le mot correspondant à ce système de répartition : le terme sera seulement institutionnalisé en fin de séance et fera l'objet de rappels réguliers tout au long de la semaine (à travers de courts rituels autour des mots nouveaux, les élèves devant rappeler leur définition et leur orthographe).

### **2.3. Distinguer le légitime du légal à travers la question du justicier**

Dans les séances de cette troisième phase, il s'agit de distinguer avec les élèves les notions de légitime et de légal et déterminer avec eux les critères du légitime.

Pour traiter de cette notion abstraite, il faut, à l'instar de l'équité, faire un travail de conceptualisation et de problématisation avec les élèves, comme le préconise le dossier pédagogique de la revue *Phileas et Autobule* sur lequel je me suis appuyée également pour cette partie de mon protocole d'expérimentation. Selon les auteurs de ce dossier, la conceptualisation, « travail incontournable de la pensée critique » va permettre de « cerner les contours d'une notion abstraite, à la délimiter et à la définir » et la problématisation de « mettre en question ses conceptions, de douter »<sup>33</sup>.

La première étape consiste dans la lecture individuelle puis collective d'un court texte retraçant l'histoire de Robin des bois. Les élèves sont ensuite questionnés sur leur compréhension du texte dans ses péripéties. La seconde étape cherche à faire émerger les représentations des élèves sur le caractère juste ou injuste des lois en s'appuyant sur le texte et la portée des

---

<sup>33</sup> Ryckmans, S. Huwart, S. et Pettier, J-C. (2014). Comment être juste ? *Phileas et Autobule, les enfants philosophes*, 27-30

actions de Robin des bois. Il s'agit de demander aux élèves s'ils trouvent justes les agissements du héros et d'expliquer leur réponse. A partir de leurs opinions, un dépassement de celles-ci se construit progressivement à travers l'échange en classe entière au sujet de la loi : « La loi est-elle toujours juste ? » (cf. Annexe 8) Dans le cas où certains répondent que non, il faudra alors leur demander de donner des exemples en les commentant, puis souligner la tension qui existe entre la nécessaire obéissance à la loi et le caractère potentiellement injuste de celle-ci. « Que peut-on faire si on estime que la loi est injuste ? » : les élèves seront invités à donner leurs idées et opinions à ce sujet. L'enseignant abordera ensuite la question du « justicier » en demandant aux élèves s'ils en connaissent et en expliquant comment le justicier se positionne par rapport à la loi : il trouve celle-ci injuste et préfère rendre justice lui-même, le risque étant qu'il considère la loi injuste en fonction de ses intérêts particuliers.

L'enseignant proposera alors une activité aux élèves afin de travailler autour de cette question : une galerie de portraits de justiciers (cf. Annexe 9) leur sera distribuée et par groupe de deux, ils devront effectuer un travail de tri entre ce qu'ils estiment être de faux ou vrais justiciers et en expliquant leur choix (cf. Annexe 10). Ils devront ensuite présenter ces affiches à l'ensemble de la classe lors d'une mise en commun et argumenter leurs choix.

#### **2.4. Coopérer et délibérer en vue d'une société plus juste**

Dans la tâche finale de mon protocole, il s'agissait pour moi de voir comment les élèves arrivaient à remobiliser les différentes notions vues jusqu'à présent mais surtout de les mettre en situation de coopérer, délibérer et construire ensemble une société plus juste, avec les responsabilités que cela impliquait.

La délibération ne doit pas être vue comme une discussion informelle : c'est une discussion argumentée qui est encadrée par des procédures. Elle est marquée par un début et une fin qui peut être provisoire, et elle vise à trouver une solution en prenant en compte le maximum d'arguments. C'est un processus qui repose sur la recherche coopérative d'un consensus, ou du moins d'un compromis.<sup>34</sup> L'apprentissage coopératif est, quant à lui, une méthode de travail qui montre de réels bénéfices chez les élèves qui sont répartis en petits groupes et qui cherchent à atteindre un but commun :

---

<sup>34</sup> Cette définition de la délibération est celle donnée par Jürgen Habermas dans son ouvrage *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise* (1960).

« Elle est basée sur l'hétérogénéité du groupe, l'interdépendance positive des coéquipiers, et également leur responsabilité individuelle en tant que personne et en tant que membre du groupe. Elle se différencie ainsi d'un travail en équipe plus général par le fait que les compétences de chaque membre sont mutuellement complémentaires, et qu'ils endossent tous des objectifs et une méthode de travail préétablie dont ils se considèrent comme mutuellement responsables : des rôles et responsabilités propres à chaque membre sont ainsi attribués. »<sup>35</sup>

Dans cette perspective de coopération et délibération qui exige donc à la fois une discussion et une décision collective, j'ai choisi pour ma tâche finale de m'appuyer sur le procédé de convention citoyenne, récemment mis en lumière par l'actualité en matière d'environnement. Il me semblait en effet intéressant de proposer aux élèves un processus où ils seraient des acteurs interdépendants du résultat final, pour les engager dans une démarche coopérative en vue du « juste », pilier du bien commun et du vivre-ensemble, l'apprentissage de la citoyenneté se faisant à la fois par une adhésion à des valeurs mais également par une participation à sa construction (Leca, 1986).

A cet égard, dans un dossier intitulé *Le juste et l'injuste dans la vie quotidienne : une approche éducative du Principe de Justice* et publié par l'association Entre-vues, M.Hansotte, docteur en philosophie et lettres, décrit le schéma nécessaire pour comprendre et construire un processus visant le juste dans la perspective de l'intérêt général:

**COMPRENDRE L'INTÉRÊT GÉNÉRAL ET ARGUMENTER POUR DES RÉOLUTIONS JUSTES**

*Se mettre dans la perspective du Nous  
Tous (universaliser)*

*Pratiquer un raisonnement en fonction du  
Principe de Justice*

*Délibérer avec d'autres pour définir ce qui  
est juste*

Document 3 : Schéma du processus visant l'intérêt général

---

<sup>35</sup> <https://aide.ccdmd.qc.ca/oas/fr/node/107>

Pour tenter d'atteindre cette perspective, mon protocole s'est organisé autour d'un projet : celui de construire une société plus juste sur la planète Mars.

Les élèves ont ainsi visionné une vidéo (cf. Annexe 12) dans laquelle, suite à l'arrivée du robot Curiosity sur Mars, Emmanuel Macron leur proposait la mission évoquée ci-dessus, en prévision d'une installation prochaine de 100 humains sur cette planète (<https://tube-paris.beta.education.fr/videos/watch/4a14cb19-7a9d-4fba-bfb3-f21d3da7b215>). Répartis en 5 groupes de communautés d'intérêt (les scientifiques, les policiers, les écologistes, les pauvres et les riches), ils devaient, à l'intérieur de chaque groupe, répondre par des propositions de lois à deux questions communes, tout en considérant certaines problématiques propres à leur groupe (cf. Annexe 13). A l'issue de deux séances de 35 minutes consacrées à cette élaboration, chaque groupe est venu proposer ses différentes idées, le reste des groupes devant à ce stade écouter (cf. Annexe 14) puisque le débat n'avait lieu qu'une fois la présentation de chaque groupe réalisée. Ce débat avait pour but de modifier, exclure ou ajouter aux propositions collectées (cf. Annexe 15). A l'issue de celui-ci, un vote était organisé pour sélectionner 10 propositions de lois à soumettre au Président de la République lors d'une (fausse) interview télévisée organisée en classe, où chaque représentant désigné des groupes devait venir présenter 2 des 10 propositions de lois face au présentateur joué par l'enseignant.

Ce choix d'introduire les élèves dans la construction du juste par le biais des communautés d'intérêt a été le fruit d'une longue réflexion jusqu'à sa mise en place effective. J'avais initialement prévu de positionner les élèves dans la situation du « voile d'ignorance » de Rawls, décrite dans ma première partie. Ce choix m'avait semblé judicieux pour aider les élèves à s'extraire de leurs préjugés et intérêts particuliers afin de penser la société à construire sans biais cognitifs ou individualisme. C'est précisément ce que recherche Rawls avec l'idée de position originelle où chaque individu ne connaît pas la place qu'il va occuper dans la société à venir et se doit de penser avec impartialité. Cependant, cette théorie -fortement critiquée pour son caractère purement fictif- me semblait difficile à mettre en œuvre chez de jeunes enfants : n'ayant pas encore de statuts sociaux et économiques dans la société, ils étaient déjà dans une position d'ignorance relative, sans véritable connaissance des enjeux que ces statuts impliquent. Mon inquiétude concernait ainsi les propositions qu'ils auraient pu faire face à une exigence trop abstraite: demander d'imaginer une société plus juste sans avoir d'axe de réflexion ou de direction pouvait les conduire à formuler des réponses très évasives et semblables, ou les empêcher de construire un vrai raisonnement s'appuyant sur les notions vues durant les

précédentes phases. Mon but étant de les confronter au dépassement des intérêts particuliers pour viser l'intérêt général, j'ai donc choisi de créer des communautés d'intérêt, en leur précisant certaines problématiques propres à ces groupes afin de les confronter, lors de la phase de délibération, à la difficulté de créer un consensus. La nature de chaque communauté a également fait l'objet d'une réflexion profonde : je ne désirais pas reproduire un système politique d'enfants et souhaitais leur faire appréhender des statuts de la vie réelle. Néanmoins, j'ai tenté d'établir des communautés qui avaient du sens dans leur quotidien et à titre d'exemple, le groupe des écologistes a été constitué non seulement pour l'utilité qu'il pouvait offrir au débat, mais également parce que plusieurs élèves avaient montré un fort intérêt pour les questions environnementales. Il en a été de même pour les scientifiques ou encore les policiers, qui me semblaient essentiels dans la structuration de leur société à construire. Les groupes très schématiques (et évidemment réducteurs) des « riches » et « pauvres » ont été pensés au regard de leurs intérêts qui me semblaient plus accessibles pour certains enfants davantage en difficulté dans l'exercice de projection, mais également pour remobiliser l'émotion très forte ressentie face aux inégalités de ressources posées par le jeu des souris, et la volonté qui l'accompagnait de trouver un autre système de justice.

Des groupes hétérogènes d'élèves ont donc été pensés de façon inductive durant ce protocole d'expérimentation : en considérant les connaissances, les intérêts et les aptitudes de chaque élève en matière de débat mais aussi leur compréhension des notions vues tout au long du protocole. Ainsi, j'ai constitué le groupe des scientifiques avec des élèves non seulement intéressés par ce domaine, mais ayant également montré des capacités d'abstraction élevées durant les précédentes phases : se positionner en tant que scientifique dans une perspective du juste n'était pas chose aisée et cela nécessitait d'avoir déjà bien appréhendé les exigences du juste.

Par ailleurs, les élèves ont eu certaines responsabilités individuelles à accomplir au sein du groupe : un représentant et une secrétaire pour chaque groupe devaient être désignés dès le commencement.

Pour construire ce protocole, je me suis appuyée sur l'hypothèse que pour construire la notion de juste et d'injuste dans une classe de cycle 2, il fallait passer par les ressentis individuels de chacun puis les dépasser et mener les élèves vers une connaissance et une analyse plus affinées des concepts en jeu pour leur permettre enfin de réfléchir et débattre collectivement en

vue d'un intérêt commun. Il convient donc désormais d'analyser le corpus obtenu au regard de cette hypothèse de départ.

### **3. Partie 3 : Analyse des pratiques**

#### **3.1. La richesse d'une définition par les sentiments**

Pour tenter de définir le juste, le premier élément de mon hypothèse concernait l'expérience subjective de l'injustice. A l'occasion des débats et jeux mis en place avec le protocole, j'ai pu constater que les élèves étaient particulièrement sensibles à cette question et éprouvaient parfois celle-ci physiquement. Ainsi, lors du jeu sur l'égalité, un des élèves a refusé de jouer et s'est effondré en sanglots car il faisait partie des souris défavorisées et n'acceptait pas cette injustice vis-à-vis de ses camarades mieux lotis (<https://tube-paris.beta.education.fr/videos/watch/3faf4776-4083-46cb-8429-bf670913986d> ). Pourtant, ce sentiment d'injustice n'était pas partagé par le collectif : le processus empathique face à ces injustices ne s'est pas exprimé collectivement à ce moment-là, et seuls les élèves mal dotés revendiquaient l'inégalité de traitement. Cet individualisme a ainsi pu se constater lorsque j'ai demandé, avant de commencer le jeu, si les souris bien pourvues souhaitaient redéfinir d'emblée les règles et que chaque joueur possède le même nombre d'épis de blé : seule une élève de ce groupe a exprimé ce souhait, les autres refusant d'abandonner leurs privilèges. A l'inverse, les souris peu dotées ont toutes fait le vœu de commencer le jeu à égalité avec les autres, à l'exception d'un élève enthousiasmé par l'idée de partir avec peu d'avantages (cela représentait un challenge plus réjouissant selon lui). Cependant, aucune de ces souris défavorisées n'a tenté de rapprochement contestataire avec les autres victimes partageant une situation analogue (la configuration par groupe ne facilitait guère un tel élan).

Le débat qui a suivi ce jeu (cf. Annexe 7) a été en revanche l'occasion de constater que le besoin d'égalité était très fort chez les élèves et paraissait être une revendication spontanée face à l'injustice. Néanmoins, j'ai pu remarquer des nuances dans leurs perceptions de la notion : certains formulaient comme correctif au jeu un départ avec le même nombre de ressources alors que d'autres se préoccupaient davantage des règles du déroulé du jeu c'est-à-dire des capacités de chaque joueur. Transposé à la vie réelle, un tel comportement pourrait permettre de différencier les sujets de révolte ou d'acceptation des enfants : certains se révoltent davantage

contre les inégalités avec lesquelles les individus démarrent dans leur vie tandis que d'autres paraissent les accepter davantage si la perspective de les compenser par ses actions leur paraît possible.

Ce débat a été également l'occasion de confirmer ce que le sondage de la fondation Abbé Pierre constatait : les enfants se montrent davantage empathiques envers des personnes qu'ils connaissent ou côtoient à minima dans leur quotidien : lorsqu'il a fallu essayer de transposer le fonctionnement du jeu avec la vie réelle en matière de creusement des inégalités, beaucoup d'élèves m'ont spontanément évoqué les SDF qu'ils croisent dans la rue et j'avais déjà pu remarquer durant l'année que cette situation les préoccupait au regard de son évocation récurrente chez certaines élèves notamment.

Il est intéressant de noter également les réinvestissements qu'ils ont pu faire naturellement vis-à-vis du rituel d'EMC sur les œuvres d'art que je leur avais proposé en période 2. Plusieurs élèves semblaient avoir ainsi intégré l'idée que certains droits fondamentaux ne peuvent être bafoués et que leur violation ne peut être acceptable et doit entraîner une réaction qui peut prendre la forme d'une révolte ou d'une lutte, si possible non violentes. Ainsi, lorsqu'on étudie la carte mentale de leurs représentations du juste et de l'injuste, on peut constater lors de la première semaine que les valeurs de la République sont très présentes dans leurs conceptions : s'y retrouvent, pour le juste, la liberté, l'égalité, la fraternité, le vote tandis que l'injuste est envisagé comme se rapportant au racisme, au sexisme ou au harcèlement (notions abordées en EMC tout au long de l'année).

De même, leurs réponses aux questions du débat sur la légitimité (cf Annexe 8) concernant les actions possibles face à une loi considérée comme injuste attestent que la plupart des élèves privilégient l'action de manifester, de signer des pétitions, de réclamer tous ensemble un changement de la loi.

Ce procédé purement démocratique n'était pourtant pas évident lorsque nous avons envisagé son étude en période 2. Ainsi, pendant mon rituel d'EMC, de nombreux élèves avaient été surpris qu'un combat collectif puisse être la réponse adéquate face à l'injuste traitement des personnes. En effet, les enfants paraissent appréhender bien souvent les manifestations dans l'actualité comme des phénomènes flous sans leur donner nécessairement un sens. L'obéissance à la norme et le non recours à la violence ont été intégrées chez eux comme des valeurs inviolables et le combat des suffragettes avait à cet égard beaucoup surpris mes élèves : utiliser une forme de violence légitime (incendie d'immeubles vides notamment) pour revendiquer des droits leur apparaissait scandaleux et choquant. Pourtant, ils ont été quelques-uns à le considérer



comme une réponse possible face à la loi injuste, montrant par là-même une intégration du fait que certains droits sont éminemment fondamentaux et justifient un comportement illégal. Enfin, durant ce débat sur la légitimité, de nombreux élèves m'ont également cité, de façon très spontanée, les personnages de Rosa Parks ou Martin Luther King (que nous avons pu appréhender en évoquant la ségrégation lors du rituel et que certains élèves avaient repris volontairement comme thèmes d'exposés) lorsque je les questionnais sur leur connaissance de figures dites de « justiciers ». Il est amusant de noter que j'attendais alors des personnages de film d'animation ou de films dont ils étaient familiers et ma surprise n'en a été que plus grande lorsque les premiers justiciers cités ont été ces figures de lutte.

Sur cette question des justiciers, beaucoup d'élèves ont estimé injuste l'action des faucheurs volontaires qui détruisaient les récoltes de plantations OGM en justifiant leur réponse par des arguments davantage altruistes : certains ont souligné qu'il fallait respecter les opinions et goûts de chacun, d'autres ont été plus utilitaristes en évoquant la potentielle pénurie de blé tandis qu'un autre groupe a déploré le statut de victime des plantations « Elles n'ont rien fait ! ». Enfin, il est intéressant de noter qu'ils ont, pour l'essentiel, différencié les motifs du vol dans leur détermination du juste et de l'injuste, semblant confirmer l'hypothèse qu'une justice naturelle fondée sur les droits fondamentaux pourrait supplanter la justice des hommes : les élèves trouvent juste de voler lorsque le responsable est en grande détresse alors que le vol par convoitise est unanimement condamné. Il y aurait donc un sentiment inné du juste chez les enfants sur lequel un raisonnement pourrait se fonder pour en préciser et rationaliser les contours.

Par ailleurs, j'ai pu constater l'évolution de leur conceptualisation de la notion d'équité au fur et à mesure de la tenue des débats. En effet, lors de la première phase qui interrogeait leurs ressentis sur des situations quotidiennes, la question du partage des parts du gâteau d'anniversaire a reçu la même réponse unanime : il fallait absolument des parts égales, sans même avantager celui dont se tenait l'anniversaire (deux élèves seulement ont néanmoins émis cette idée). Pourtant, par mes questionnements tenant lieu de relance, j'ai rapidement eu quelques réponses plus nuancées : certains élèves ont ainsi considéré que le partage devait davantage se faire au regard de l'âge, de la faim des individus ou de leur taille. Mais c'est surtout à l'issue de la seconde situation que leur considération de l'égalité s'est vue questionnée. En effet, cette situation qui concernait la différence de salaire entre une enseignante et un footballeur a suscité

de véritables opinions contraires et c'est à cette occasion qu'une véritable argumentation s'est mise en place chez certains.

Mon matériel d'enregistrement m'ayant à cette occasion fait défaut, je ferai ici un bref résumé de ces échanges. Plusieurs élèves ont d'abord défendu instinctivement l'idée que l'écart de salaire était injuste, la principale raison étant que le footballeur ne faisait que courir après un ballon alors que la maîtresse devait amasser de nombreuses connaissances pour mieux les transmettre ensuite. La question du mérite était donc ici posée. Mais plusieurs élèves ont également objecté que le footballeur devait fournir bien plus d'efforts physiques que la maîtresse et que cela justifiait sinon un salaire très élevé, du moins un salaire plus conséquent. D'autres élèves ont ajouté dans cette perspective que le footballeur devait être davantage rémunéré car il prenait plus de risques que la maîtresse. Le critère de l'effort et du risque était donc opposé au premier concernant le mérite. Pourtant, certains élèves ont contesté ce critère qui n'était pas appliqué de façon égale pour tous les travailleurs, en relevant notamment l'exemple des pompiers ou des ouvriers qui prennent des risques et qui ne perçoivent pas un salaire à la hauteur de celui du footballeur. Un dernier critère a été mis en exergue par de nombreux élèves : celui de l'utilité pour la société. Pour ces élèves, le salaire du footballeur largement supérieur à celui de l'enseignante devait être qualifié d'injuste puisque sans l'enseignante, personne ne pouvait exercer de métier, il n'y avait pas de Président de la République etc. Les tenants des critères du mérite ou de l'utilité exigeaient ainsi que la maîtresse perçoive un salaire plus élevé que celui du footballeur et il est intéressant de souligner que spontanément, ils introduisaient par leurs ressentis et un début de raisonnement l'idée d'une nécessaire nuance à l'égalité stricte. Ces arguments se sont d'ailleurs retrouvés lors du débat sur l'égalité puisqu'un élève m'a évoqué la situation du footballeur et de l'enseignante pour contredire l'idée que le juste était forcément synonyme d'égalité. Ce débat permet d'ailleurs de constater la progression des élèves : défendant spontanément l'idée qu'une égalité stricte aurait été le remède le plus adéquat pour pallier les inégalités du jeu, et a fortiori celles de la vie réelle, les élèves ont progressivement déplacé leur conception du juste en constatant par eux-mêmes (mes questions n'étant alors que des interpellations et non des directions unilatérales) que traiter chacun de façon parfaitement identique ne constituait pas la solution la plus à même de construire une société juste. C'est donc le même cheminement que lors du premier débat (sur les situations quotidiennes d'injustice) qui a eu lieu, à la différence que le second a été l'occasion d'un réinvestissement beaucoup plus rapide de la notion d'équité (non institutionnalisée à ce stade).

Ces différentes observations semblent confirmer l'hypothèse qu'une définition du juste chez les enfants doit en premier lieu se construire sur leurs expériences intimes et ressentis face à l'injustice, ces derniers étant extrêmement riches et nourris lorsqu'on les interroge.

Il convient à présent d'envisager le deuxième élément de mon hypothèse, qui veut que cette définition doit s'élaborer ensuite sur une connaissance et une réflexion autour des concepts clés de la notion, dans un objectif de rationalisation du terme par les élèves.

### **3.2. Une abstraction difficile et inégale**

L'abstraction qu'impliquait la seconde affirmation de mon hypothèse a sans doute été le lieu de véritables différences entre les élèves. Il faut d'emblée rappeler que les notions qui étaient envisagées dans cette perspective de rationalisation n'étaient pas aisées et j'ai souvent dit aux élèves pour les valoriser que de nombreux adultes peinaient encore à définir clairement ces termes. Ceci s'explique d'ailleurs aisément par le caractère métaphysique de ces notions.

Étonnamment, c'est avec la question de la légitimité que les élèves ont eu davantage de difficultés alors que j'avais supposé que l'équité leur demanderait des efforts plus conséquents. Cette notion n'a certes pas été appréhendée parfaitement par tous les élèves mais il convient de noter, comme cela a été fait ci-dessus, que les élèves ont réussi à rendre intelligible la notion en partie grâce à leur expérience et subjectivité (situation du partage des parts d'un gâteau), là où la légitimité opposée à la légalité nécessitait davantage de distance. En ce qui concerne l'équité, un élève m'a d'ailleurs donné spontanément les termes exacts de la définition.

Néanmoins, il convient d'observer, notamment à travers la retranscription des débats (cf. Annexe 7 et 8), que la participation orale active concerne souvent les mêmes élèves. Cet écart s'est illustré particulièrement durant ces phases où il fallait tenter de rationaliser les notions abordées. Les étapes qui précédaient étaient mieux appréhendées par l'ensemble de la classe qu'il s'agisse des jeux, du tri des justiciers ou des compréhensions de textes que j'avais choisis volontairement accessibles mêmes aux lecteurs en difficulté. Ceci s'explique notamment par le fait que les élèves étaient encore à ce stade dans l'étape d'expérimentation et donc du ressenti, premier élément de mon hypothèse de définition du juste. Mais le passage à la problématisation et surtout à la conceptualisation marquait réellement les différences de capacité d'abstraction et de raisonnement au sein de la classe. Ainsi, j'ai constaté une difficulté de la part de nombreux élèves à concevoir l'application de la notion d'équité dans d'autres domaines que ceux qui leur sont étroitement familiers. À titre d'exemple, la question des impôts a semblé poser problème

à une partie de la classe : la question d'un pourcentage des richesses prélevé en fonction des ressources de chacun entrain en contradiction avec leur conception de la justice. La notion d'égalité stricte était donc encore très ancrée dans leur ressenti et malgré des efforts d'explication, je ne pense pas que la classe dans son intégralité ait compris le sens de ce procédé. Il faut cependant dissocier, à mon sens, une incompréhension totale avec une opposition idéologique qui s'appuierait en revanche sur une compréhension du système mais en rejetterait le principe. En effet, j'ai pu constater que des élèves semblaient avoir compris le système d'équité appliqué aux impôts mais qu'ils demeuraient contre ce procédé, signe d'un esprit critique en construction. Cette observation reste néanmoins une pure supposition et il est probable, à l'inverse, que les élèves en question n'aient simplement pas compris ce système : on voit ainsi lors du débat qu'une élève s'inquiète fortement qu'il ne reste rien aux « riches » beaucoup plus prélevés que les « pauvres ».

La fin du débat sur la légitimité (cf. Annexe 8) atteste par ailleurs de leur délicate application de la notion lorsqu'il a fallu trouver des exemples de justiciers : si les noms de Rosa Parks et Martin Luther King ont été judicieusement évoqués comme décrit plus haut, les élèves m'ont ensuite cité plusieurs personnages qui n'étaient pas directement associés à l'idée d'une rébellion et action contre des lois jugées injustes. J'ai été surprise de constater que des justiciers de la culture populaire (Batman ou Zorro) leur étaient inconnus ou du moins ne leur apparaissaient pas comme une réponse adéquate. L'exigence dans ma consigne d'un « personnage » les a probablement mal orientés puisque plusieurs élèves m'ont donné des exemples de personnages parce qu'ils appartenaient justement à un univers fictif et non en raison du critère premier de justice. Ainsi, j'ai eu des réponses comme « Astérix et Obélix », « Mortelle Adèle » ou encore des personnages de film comme « Harry Potter », qui ne sont pas à proprement parler des justiciers au sens où leur mission première n'est pas de braver la loi pour rendre leur propre justice. Néanmoins, à la réflexion, je me suis demandée si l'on ne pouvait pas accorder à ces élèves une telle réponse : Astérix et Obélix bravent la loi des Romains pour défendre des innocents, Mortelle Adèle s'insurge contre les codes institués par les enfants « populaires » ... Il semble possible d'interpréter ces réponses au regard d'une certaine conception de la justice. Du reste, les réponses comme Barack Obama ou Donald Trump révèlent la mauvaise compréhension de la consigne mais constituent des exemples intéressants. Pour le premier, l'élève s'est probablement représenté Barack Obama comme un défenseur d'une justice plus sociale, en lutte contre le racisme et cela correspondait à une exigence du juste qui se retrouve dans la figure du justicier. Néanmoins, par sa fonction de Président des Etats-Unis, Obama ne va pas contre les

lois : il peut les modifier, en proposer de nouvelles, les faire évoluer mais le pouvoir lui revient et ne requiert pas qu'il s'élève contre lui. A l'inverse, l'élève ayant cité Donald Trump semble avoir construit une image d'un homme à rebours des normes usuelles, faisant fi des différentes règles et obligations pour imposer sa vision particulière de la justice. Il y a là une possibilité d'y voir un contradicteur de la loi et donc une des exigences du justicier, mais là encore c'est oublier que le pouvoir lui revient par sa fonction. Ces deux exemples sont donc intéressants pour la compréhension partielle de la typologie attendue.

Par ailleurs, concernant cette question des justiciers, le travail de tri des élèves entre les différents profils a révélé certaines conceptions de la justice qui m'ont semblé révéler une appréhension encore très craintive de la norme. En effet, de nombreux élèves ont estimé injuste l'action de traverser au feu rouge en justifiant par le seul risque d'une amende. De même, concernant l'emploi de personnes réfugiées, certains élèves ont considéré l'action contraire à l'idée de juste, le risque étant d'être emmené au commissariat pour absence de carte d'identité. On constate donc chez ces élèves une construction de la justice par rapport à l'aspect correctif de celle-ci et non distributif. Ce constat peut trouver une interprétation dans les travaux de J.Piaget cités dans ma partie 1 : pour l'auteur, les enfants vont construire leur conception de justice en suivant des étapes successives et la familiarisation avec la justice corrective se fera bien avant celle concernant la justice distributive. En effet, les enfants sont confrontés à l'interdiction et à la punition en cas de désobéissance : ce premier contact va forger chez eux un respect unilatéral de la règle qui sera progressivement transformé en respect mutuel à travers l'appréhension de l'altérité et égalité. Mais ce passage est progressif et l'âge de mes élèves (9-10 ans) en constitue un palier important : ceci explique peut-être en partie cet attachement encore fort à la règle et au respect de celle-ci par crainte de la sanction.

### **3.2. L'intérêt général : une notion encore problématique**

La tâche finale de ce protocole cherchait à valider mon hypothèse de départ : par le ressenti et le raisonnement, il est possible d'atteindre avec des élèves de cycle 2 une définition du juste et de l'injuste fondée sur l'intérêt général et la solidarité. Était directement visée la coopération entre élèves, qui devait permettre de développer chez eux un sens plus prononcé du collectif, les élèves de cette classe ayant une forte inclinaison pour des comportements

individualistes voire égoïstes, qui s'expliquent en partie par leur jeune âge. Ainsi, Piaget subordonne le développement de l'intelligence au développement social :

« La société interviendrait chez l'enfant comme un moment de son développement psychique amené par une décision de l'esprit à la suite d'expériences répétées qui lui auraient démontré les difficultés insurmontables du point de vue personnel intégral : il passera ainsi d'un individualisme sans restriction, (...) sous forme d'égoïsme ; puis démission de cette attitude exclusive, égalisation des prérogatives, exacte réciprocité entre tous les êtres qui perçoivent et qui pensent. ».<sup>36</sup>

Cette part d'individualisme encore très forte chez mes élèves s'est illustrée à différentes étapes du protocole mené en classe. Ainsi, lors du jeu des souris, aucun enfant n'a souhaité au préalable changer les règles pour rétablir les inégalités de traitement entre les souris alors que certaines étaient pourtant très défavorisées. Par ailleurs, durant les débats, plusieurs conflits ou désarrois ont émergé. Ils concernaient des opinions exprimées sans respect pour celle de l'autre, c'est-à-dire en coupant très régulièrement la parole, ou bien avec un mépris assumé pour celle-ci. Ces comportements étaient évidemment toujours corrigés par mon intervention mais j'ai dû notamment m'occuper d'un élève en larmes face à la contradiction un peu trop véhémement d'un autre. Il convient de remarquer ici que l'élève en question était le même ayant pleuré lors du jeu des souris et cette réaction s'est également retrouvée dans son groupe de communauté d'intérêts (les écologistes) puisqu'il s'est senti exclu de celle-ci par les autres membres. Ce sentiment d'exclusion s'est en réalité développé car les autres élèves se plaignaient de ses propositions qui allaient contre les intérêts de son groupe : l'élève proposait systématiquement des idées contre la protection de l'environnement. Sans tirer de conclusions hâtives sur le profil de cet élève, il est intéressant de noter que ses parents nous ont indiqué dès le début de l'année scolaire l'avoir élevé dans l'idée que sa différence (malformation physique) était une force et cette idée est en effet centrale chez cet enfant. Cela se cristallise très régulièrement chez lui par des tentatives de s'élever au-dessus du groupe classe, l'identité individuelle semblant être un marqueur privilégié par rapport à l'identité du groupe. Ce processus qui est décelable chez de nombreux élèves de ma classe, se retrouve par ailleurs dans la société prise dans son ensemble.

---

<sup>36</sup> Wallon, H. (1959). *L'étude psychologique et sociologique de l'enfant*. Psychologie et Éducation de l'Enfance 12-3-4 pp. 297-308

Or cette démarche qui valorise la construction d'une identité fortement individuelle peut, à certains égards, entrer en contradiction avec l'égalité démocratique telle que déclarée par les textes fondateurs :

« L'égalité abstraite que définit le statut actuel de la citoyenneté ne serait plus satisfaisant. Formulée de façon universelle, elle serait structurellement insensible aux différences qui font la personnalité de chacun, et manquerait une dimension fondamentale de ce qui rend l'être humain digne de respect. »<sup>37</sup>

Cette perspective qui se retrouve chez les élèves de ma classe peut aussi trouver un écho dans les observations faites par Géraldine Bozec à propos de l'apprentissage de la citoyenneté à l'école. L'auteur considère en effet que :

« La citoyenneté promue à l'école est centrée sur la figure d'un individu-citoyen, et non d'un acteur inscrit dans des collectifs qui tire son pouvoir de l'action en commun et de la puissance du nombre. Non seulement elle met l'accent sur l'autonomie intellectuelle du futur citoyen, mais elle valorise essentiellement le vote, acte politique construit comme l'expression d'une opinion individuelle (Déloye, 1994 ; Garrigou, 2002 ; Rosanvallon, 1992). »<sup>38</sup>

Cet engagement et l'exercice du pouvoir, que délaierait l'enseignement de la citoyenneté, étaient pourtant au cœur de ma tâche finale. Les élèves ont accueilli la mission avec un grand enthousiasme teinté d'une excitation qui a par moment rendu la classe beaucoup trop agitée. J'ai pu constater leur véritable implication dans les groupes qui leur étaient impartis et les responsabilités induites par la mission ont permis de valoriser et de mobiliser certains élèves en difficulté sur de nombreux autres domaines (c'est le cas notamment pour les élèves du groupe des « pauvres » qui ont fourni un très grand nombre de propositions de lois en tenant à les présenter avec beaucoup de sérieux). En ce sens, on peut considérer que l'esprit d'équipe,

---

<sup>37</sup> Guérard de Latour, S. (2001). *La société juste, Égalité et différence*. éd. Armand Colin p.7

<sup>38</sup> Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*,(80), 69–88.

qui « implique l'appropriation collective de la tâche collective par les sujets qui y sont convoqués »<sup>39</sup>, s'est illustré durant cette tâche finale.

Néanmoins l'autre versant de la coopération, à savoir « faire équipe », s'est révélé plus difficile pour les élèves. En effet, ce projet n'a pas été envisagé par tous comme un travail d'interdépendance devant mener à un résultat collectif : j'ai été surprise de constater, dès la deuxième séance d'élaboration des propositions de lois, que les élèves avaient établi des stratégies et des alliances avec d'autres groupes. Ainsi, le groupe des écologistes était la cible de « récupération » du groupe des scientifiques qui cherchaient à emporter leur adhésion par des propositions soucieuses de l'environnement, les élèves en question assumant cette manœuvre. Phénomène intéressant, cette stratégie de ralliement -qui semble représenter une sorte d'instinct politique- n'en reste pas moins problématique car elle établit des rapports de concurrence là où mon objectif visait la coopération.

Ces rapprochements n'ont d'ailleurs pas manqué de susciter plaintes et frustrations de la part des groupes délaissés, en particulier celui des « riches » qui n'était étonnamment pas convoité par les autres. En effet, ce groupe a été peu ou prou ostracisé par le reste de la classe en raison de leurs privilèges économiques, les groupes allant même jusqu'à proposer que ces derniers restent sur la planète Terre puisque « ils y sont déjà très bien ». Du reste, si les ressources des « riches » étaient envisagées, c'était dans un objectif de redistribution et de partage strictement égalitaires.

Il convient à cette occasion d'analyser le contenu de leurs propositions de lois au regard des prémisses de ma démonstration, afin de constater si le travail autour du ressenti et des concepts a eu un impact sur la construction du juste chez les élèves.

J'ai ainsi pu constater l'apport des précédentes phases du protocole dans cette construction : si plusieurs élèves ont en effet réclamé une égalité stricte concernant leurs droits, la question du partage des salaires ou encore du prix des tickets pour embarquer dans la fusée s'envisageait davantage à l'aune de l'équité. Un élève a notamment objecté qu'une égalité parfaite des salaires nuirait à toute volonté de création et d'investissement productif, se faisant ainsi - sans le savoir- le défenseur des théories libérales. Il est certain que les descriptifs des intérêts de chaque groupe (cf. Annexe 13) apportaient des pistes pour approfondir l'idée d'équité mais rien n'obligeait les élèves à les suivre. Ces pistes ont d'ailleurs été traitées par les élèves avec

---

<sup>39</sup> <https://travailletqualitedevie.wordpress.com/2020/04/15/travail-equipe-concilier-individu-et-collectif/>



difficulté et parfois même indifférence : à la réflexion, il me semble qu'elles auraient dû être plus simples et épurées, les élèves ayant un trop grand nombre d'informations à analyser et interpréter.

Le traitement par les différents groupes du statut à donner aux Martiens me semble illustrer également une forme d'application des étapes précédentes. En effet, les élèves ont en grande majorité considéré que ces derniers devaient recevoir les mêmes droits fondamentaux que les humains et plusieurs groupes ont envisagé spontanément un rapprochement et un apprentissage réciproques des cultures. On peut trouver dans cette volonté, une forme de justice naturelle qui impliquerait de traiter chaque être vivant avec le même respect et la même dignité, fondement probable de la légitimité des lois. Beaucoup d'élèves se sont en effet offusqués d'une proposition de loi émanant du groupe des « riches » qui consistait à « payer » les Martiens en contrepartie de la paix. La majorité des élèves semblaient ainsi considérer qu'une société juste ne pouvait se construire que par le partage, le respect et l'égalité des droits entre tous les individus, y compris avec des populations étrangères. De même, le souci de la préservation de l'environnement était au cœur de plusieurs propositions -qui n'émanaient pas nécessairement du groupe des écologistes- et témoignait d'un respect pour la planète et d'un sens des responsabilités chez ces élèves qui participe nécessairement à la construction d'une société juste.

Il convient de noter que mes observations n'ont pas pu porter sur la délibération, c'est-à-dire le vote qui devait mener au choix de 10 propositions de lois (à présenter ensuite lors d'une fausse interview télévisée). En effet, la classe étant particulièrement agitée, j'ai dû arrêter le processus délibératif à son commencement : les élèves participaient avec beaucoup de ferveur aux discussions sur le contenu des différentes lois mais le climat de classe ne permettait pas une véritable écoute respectueuse. J'ai donc préféré reporter cette séance à mon retour en période 5 (cet arrêt intervenant malheureusement à la fin de ma période 4 en classe).

Enfin, il est intéressant de relever sur la carte mentale, initiée en amont du protocole, que les élèves lors de la troisième semaine ont enrichi la catégorie du juste par les termes de « bon citoyen ». Cette observation permettrait de valider, du moins en partie, l'hypothèse de départ qui entendait construire chez une classe de cycle 2 une définition du juste à travers la notion d'intérêt général et de citoyenneté. Ainsi, appréhender la justice permettrait d'accéder, par la même occasion, à une citoyenneté plus éclairée.

## 4. Conclusion et prolongements

En observant chez les enfants, dès le plus jeune âge, une indignation profonde face à l'injustice, sans qu'ils parviennent pour autant à définir précisément la notion, je me suis interrogée sur les outils et méthodes qu'il était possible de mettre en œuvre pour construire une définition du « juste » dans une classe de cycle 2. Au regard des apports philosophiques ou psychologiques qui envisagent le domaine de la justice, il m'a semblé qu'une telle démarche ne pouvait s'envisager qu'à travers différentes étapes s'appuyant dans un premier temps sur le ressenti des élèves, pour mieux le dépasser dans un second temps et conceptualiser la notion grâce à l'exercice de la raison afin d'atteindre, par la délibération et la coopération, une construction collective du « juste ».

Les observations réunies à l'issue du protocole mené en classe permettent en partie de valider cette hypothèse. En effet, j'ai pu constater chez mes élèves une progression dans leur construction de la notion, grâce à la richesse de leurs ressentis et leurs facultés de raisonnement qui les a menés in fine à adopter une posture citoyenne, tournée davantage vers l'intérêt général.

Néanmoins, ce protocole a su également montrer plusieurs faiblesses. L'abstraction nécessaire pour certains concepts clés de la justice tels que l'équité ou la légitimité a posé des difficultés à plusieurs élèves et aurait sans doute nécessité une vraie différenciation, bien que les jeux mis en place ou les travaux de groupe permettent justement de rendre en partie accessibles, par l'expérimentation, ces notions. Il faut par ailleurs ajouter que l'aspect coopératif attendu pour la tâche finale de ce protocole s'est parfois heurté aux individualités encore très présentes chez les enfants de cette classe d'âge. Un climat de classe très agité a ainsi empêché la phase de délibération et la finalisation du projet. Cette agitation se justifie en partie par l'exercice proposé, qui requiert une très forte participation orale et un travail de groupe, modalités favorisant une certaine frénésie et effervescence chez les élèves. Pour autant, cette finalisation sera menée en période 5 et une trace écrite sera proposée pour institutionnaliser, par écrit, les concepts abordés tels que l'équité ou l'égalité. Une collaboration autour de ce projet entre différentes classes d'un établissement pourrait également renforcer les motivations et implications des élèves dans leur engagement collectif et leur pratique du vivre-ensemble.

Par ailleurs, mon intervention dans les débats philosophiques aurait pu se faire plus discrète et laisser ainsi davantage de place à l'expression individuelle de chaque élève. Cependant, mon positionnement se justifiait par la nécessité d'accompagner et de guider les enfants dans l'exercice de problématisation et de conceptualisation mais également par le temps qu'il m'était

imparti et qui m'imposait d'instaurer une dynamique active dans les échanges au sein d'une classe nombreuse. À la réflexion, ce projet aurait sans doute gagné à s'articuler autour de deux périodes plutôt qu'une seule et à favoriser les échanges en demi-groupes plutôt qu'en classe entière (même si cette organisation permet néanmoins une plus grande pluralité des opinions).

Il faut considérer par ailleurs que les élèves de cycle 2 sont, pour beaucoup encore, au cœur d'une transition opérée entre une conception individuelle du juste -qui se fonde sur un respect unilatéral de la règle- et une ouverture à l'altérité impliquant le respect mutuel. A cet égard, il aurait peut-être été plus judicieux d'initier dans un premier temps une découverte du juste dans le domaine de la justice corrective, les enfants étant, très jeunes, familiarisés avec l'aspect punitif qu'implique le manquement à la règle, comme le constatent les travaux de J. Piaget, précédemment cités. Néanmoins, le choix que j'ai effectué avec la justice distributive me semble favoriser une découverte ultérieure de la justice corrective dans une perspective davantage altruiste et citoyenne, permettant peut-être d'appréhender la sanction à l'aune non pas du châtement ou de l'expiation, mais bien au contraire de la réparation et de la fraternité.

Il s'agit désormais de laisser aux élèves le soin de s'approprier cette nouvelle conception de la justice à travers d'autres expériences que celles vécues en classe, notamment dans son application à la sphère familiale, amicale ou tout au long de leur scolarité. La justice est un idéal vers lequel on doit sans cesse tendre et les notions du « juste » et de « l'injuste » nécessitent un enrichissement permanent, par l'expérience de l'altérité et la connaissance au service de la raison.

## BIBLIOGRAPHIE

### ▪ Ouvrages

Aristote, *Politique*. Livre III, IX, 1280 a 16 – 22

Aristote, *Éthique à Nicomaque*. Livre V, (1129 a)

Cicéron, *Des lois*, Livre II, trad. Appuhn, Garnier

Déloye, Y. (1994). *École et citoyenneté : l'individualisme républicain de Jules Ferry à Vichy : controverses*. Paris : Presses de la Fondation Nationale de Sciences Politiques.

Guérard de Latour, S. (2001). *La société juste, Égalité et différence*. Édition Armand Colin

Garrigou, A. (2002). *Histoire sociale du suffrage universel en France : 1848-2000*. Paris : Seuil.

Habermas J. (1993), *L'espace public. Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*. Paris : Payot

Hesnard, C. et Richard, E. (2016) *C'est vraiment trop injuste !* Paris : MDI

Kant, E. (1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. (Victor Delbos, trad.), Paris : Le Livre de Poche, (Ouvrage original publié en 1792 sous le titre *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Riga)

Labbé, B., Puech M. et Azam, J. (2003). *Les Goûters philo*. tome 2, Paris : Milan

Lefort, C. (1986). *Essais sur le politique (XIXe-XXe siècles)*. Paris : Esprit

Nancy, J-L. (2006). *Juste impossible*. collection « Les Petites conférences » dirigée par Gilberte Tsai, Bayard

Piaget, J. (1932). *L'enfant et le jugement moral*. Paris : Presses universitaires de France

Platon, *La République*. Livre II, 358d-359b, trad. E. Chambry, Les Belles Lettres, 1970

Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*. (Audard, C. trad.), Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1987 sous le titre *A theory of Justice*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press)

Ricœur, P. (1995). *Le Juste I*, Paris : Esprit

Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen : histoire du suffrage universel en France*. Paris : Gallimard.

Sartre, J-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Nagel

Sophocle, 440 avant J.-C., *Antigone*, traduction de Jean et Mayotte Bollack, Paris : Éditions de Minuit

## ▪ Articles

Bozec, G. (2018). La formation du citoyen à l'école : individualisation et dépolitisation de la citoyenneté. *Lien social et Politiques*, (80), 69–88. Doi :10.7202/1044110ar

Hansotte, M. (2018). Le juste et l'injuste dans la vie quotidienne : une approche éducative du Principe de Justice. *Entre-vues* (45). Récupéré du site Entre-vues : <http://www.entre-vues.net/wp-content/uploads/2018/10/majo-hensotte-le-juste-linjuste.pdf>

Leca, J. (1986). Individualisme et citoyenneté. *Sur l'individualisme, Théories et méthodes*. Paris, PFNSP : 159-209

Ryckmans, S. Huwart, S. et Pettier, J-C. (2014). Comment être juste ? *Phileas et Autobule, les enfants philosophes*

Wallon, H. (1959). L'étude psychologique et sociologique de l'enfant. *Psychologie et Éducation de l'Enfance* 12-3-4

## ▪ Sitographie :

Feix,C. (2020, 15 avril), Travail d'équipe : comment concilier l'individu et le collectif ?

*Travail et qualité de vie*. <https://travailetqualitedevie.wordpress.com/2020/04/15/travail-equipe-concilier-individu-et-collectif/>

Tozzi, M. (2012, août), Comparaison entre les méthodes de philosophie avec les enfants. *L'apprentissage du philosophe*. <https://www.philotozzi.com/2012/08/comparaison-entre-les-methodes-de-philosophie-avec-les-enfants/>

Lévy,J-D., Gérard, M. et Rey,M. (2013, novembre) *L'enfant, le juste et l'injuste*, Sondage Harris Interactive pour ASMAE. [https://harris-interactive.fr/opinion\\_polls/lenfant-le-juste-et-linjuste/](https://harris-interactive.fr/opinion_polls/lenfant-le-juste-et-linjuste/)

# ANNEXES

## ANNEXE 1 : Rituel EMC autour d'œuvres d'art

Histoire de l'art : La lutte pour les droits de l'homme et du citoyen vue par la photographie



La lutte des femmes pour le droit de vote – manifestation des suffragettes en mai 1913



Le droit à l'éducation vu par Sebastião Salgado, Ngora du Kenya, 1953.



Le droit d'aide vu par Sebastião Salgado, Tanzanie, 1994.



La lutte pour l'égalité des droits – manifestation en Alabama en 1955

Histoire de l'art – Enseignement moral et civique  
Semaine 3 : La liberté et les droits de l'homme vue par la sculpture



« Porteurs de vies » par Freddy Tsimba 2018



Statue de la liberté ou « La liberté éclairant le monde », 28 octobre 1886, Auguste Bartholdi et Gustave Eiffel



Monument à la République par Léopold Morice, 1883



« Fiman » ou « L'homme libre » par Lohre Cognac, 2008

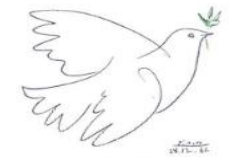
Histoire de l'art  
Semaine du 2 novembre 2020 : La liberté



L'oiseau ciel Magritte 1966



La liberté guidant le peuple Delacroix 1830

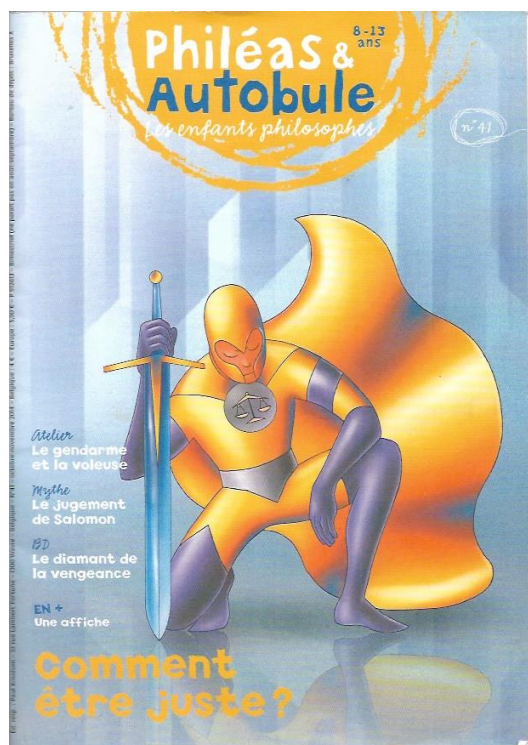


Colombe de la paix Picasso 1939

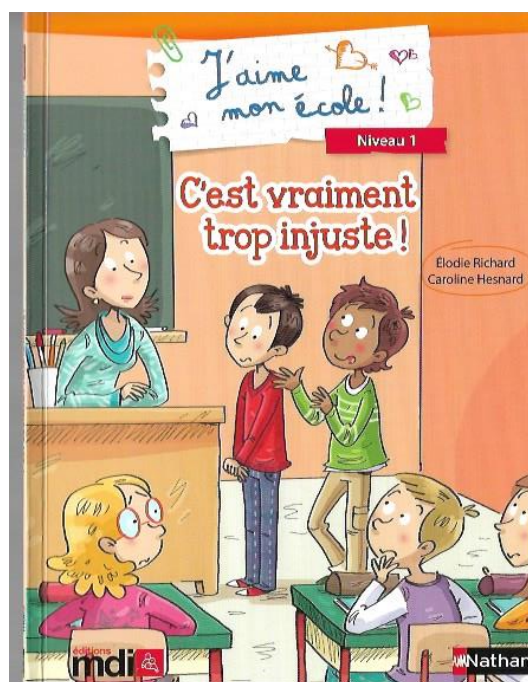


Graffiti par Benkey 2005

ANNEXE 2 : Revue Phileas et Autobule



ANNEXE 3 : Texte *C'est vraiment trop injuste !* aux éditions MDI





ANNEXE 4 : Extrait de l'histoire *L'une lente l'autre pas* de la revue Phileas et Autobule

**Récit**

## L'une lente, l'autre pas

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



**D**eux souris travaillaient au champ. Elles étaient sœurs et se ressemblaient trait pour trait : la même coiffure, le même gilet. Leurs parents les avaient priées de récolter le blé et l'orge pour l'hiver.

« On a beau vivre en appartement, on ne sait jamais » avait dit la mère. « Il suffirait que les locataires décident d'aller aux sports d'hiver et nous voilà Gros Jean comme devant ! Plus de miettes sous la table ni de corn flakes sur les canapés. C'est trop risqué ! »

« Mais vous aurez un salaire » avait ajouté le père. « Chacune pourra aller s'acheter des raisins avec un dixième de sa récolte. Notre voisin le babouin en vend de délicieux. »

**c'est-à-dire** Gros-Jean comme devant : ne pas être plus avancé.

Texte Leyla Nabouli  
Illustrations Florence Weiser

**Philo**

## Sentiment d'injustice

**D'OU VIENT L'INJUSTICE RESSENTIE PAR LA PETITE SOURIS ?**

Entoure ce qui te semble le plus injuste et propose une solution.

J'ai travaillé deux fois plus longtemps qu'elle

**Du temps de travail ?**

Vous devez nous aider à récolter des céréales pour l'hiver.

Chacune pourra s'acheter du raisin avec 10% de sa récolte

C'que tu peux être lente, c'est affligeant

**De la tâche demandée ?** **Du contrat ?** **Des capacités individuelles ?**

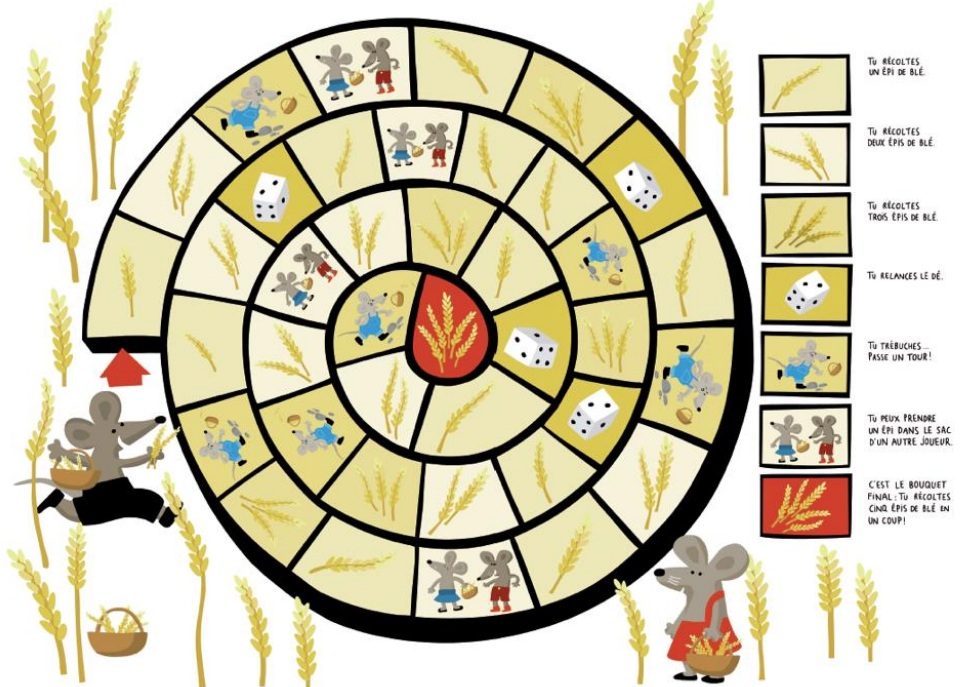
Chaque chose a un prix, ce n'est pas négociable

C'est pas juste!

Un sentiment d'injustice, est-il toujours juste?

Conception Aline Mignon  
Illustrations Florence Weiser

ANNEXE 5 : Jeu des souris



**TU RÉCOLTES UN ÉPI DE BLÉ.**

**TU RÉCOLTES DEUX ÉPIS DE BLÉ.**

**TU RÉCOLTES TROIS ÉPIS DE BLÉ.**

**TU RELANCES LE DÉ.**

**TU TRÉBUCHES... PASSE UN TOUR!**

**TU PEUX PRENDRE UN ÉPI DANS LE SAC D'UN AUTRE JOUEUR.**

**C'EST LE BOUQUET FINAL: TU RÉCOLTES CINQ ÉPIS DE BLÉ EN UN COUP!**



## ANNEXE 6 : Jeu des souris autour de l'égalité



Réaction d'un élève face à l'injustice subie par son personnage :

<https://tube-paris.beta.education.fr/videos/watch/3faf4776-4083-46cb-8429-bf670913986d>

DÉBAT PHILOSOPHIQUE ÉQUITÉ ÉGALITÉ

*Enseignant (E) : Que s'est-il passé dans le jeu ?*

Manon : Les souris étaient différentes, c'était injuste.

Twalène : Oui c'était vraiment injuste, la souris rouge n'avait aucun épi de blé.

*E : Pourquoi est-ce injuste ? Dans la vie pourtant nous sommes bien tous différents et cela nous paraît normal.*

Manon : Certaines souris pouvaient avancer de plusieurs cases et d'autres pouvaient avancer seulement d'une.

*E : Oui mais là tu m'expliques les règles, maintenant il faut essayer de m'expliquer en quoi cela est injuste. Je rappelle qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses*

Manon : Certaines commençaient riches et d'autres pauvres au niveau des épis de blé et je trouve ça injuste.

Samuel : Oui mais en même temps par exemple, certaines souris pouvaient aller plus vite que d'autres. Alpha dans la vie, il peut courir plus vite que moi mais c'est pas injuste en fait, c'est juste qu'il est plus rapide. Si Alpha court très rapidement et qu'il récupère 5 épis de blé avant de commencer, ben alors là ça ne va pas être vraiment injuste, c'est juste que j'aurais de moins fortes capacités qu'Alpha.

*E : D'accord, c'est très intéressant : certains courent moins vite que d'autres et c'est normal pour toi, ce n'est pas de l'injustice, c'est naturel, on ne peut pas aller voir un juge et se plaindre de ça.*

*Mais il y avait deux formes d'injustices dans ce jeu. Il y avait les capacités : une souris était capable d'avancer de plusieurs cases et une autre seulement de deux. La capacité, on l'avait vu, c'est être capable de faire quelque chose.*

*Mais il n'y avait pas que cela comme règle : au tout début, la souris bleue aura 5 épis de blé, la souris verte 4. Ça, ce n'est pas les capacités mais alors qu'est-ce que ça peut être ?*

Swan : c'est la richesse de la souris !

*E : Oui, c'est ce que chaque souris possède au départ, ce qui lui appartient avant de commencer. Je vous pose une autre question : Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que ce jeu devienne juste ? Quelle aurait été la solution ?*

Elias : Tout le monde a les mêmes épis de blé. La souris bleu foncé c'est injuste, elle peut avancer très vite sans le dé alors que la souris bleu clair peut que avancer avec le dé et en plus, si elle gagne un épi, elle le perd tout de suite.

*E : Donc ce que dit Elias c'est que non seulement la souris bleu clair part avec peu d'épi de blé mais en plus, les règles du jeu ne l'aidaient pas à en avoir plus. Elle était désavantagée dès le départ et c'était très dur de s'améliorer pendant le jeu. Souvenez-vous, la souris rouge qui avait vraiment du mal. Toutes ces observations, ça vous fait penser à des choses dans la vie réelle ? Des ressemblances ?*

Ihsan : Ben oui, les gens dans la rue par exemple, ils naissent pas très bien et ils continuent à être pas bien.

Alpha : Certains naissent très pauvres dans des familles pauvres, c'est pas de leur faute. Et après ça se reproduit toute la vie, la famille et les personnes restent toujours pauvres.

Swan : Moi ça me fait penser à l'histoire du footballeur et de la maitresse. Le footballeur va pouvoir gagner vite beaucoup d'argent alors que la maitresse non.

Théo : Ben oui, ils partent peut-être avec à peu près la même richesse au départ mais pas avec les mêmes règles du jeu : un joueur de foot il a les capacités de courir très vite et une maitresse, elle a les capacités d'être très intelligente et en général la maitresse va moins gagner d'argent que le joueur de foot.

*E : D'accord, ils partent peut-être avec le même nombre d'épis de blé et puis ensuite ils n'ont pas les mêmes règles du jeu. Pour revenir au jeu, je vous ai demandé quelles solutions on pouvait trouver. Elias avait dit qu'on parte avec le même nombre d'épis de blé. Est-ce que quelqu'un a d'autres idées ?*

Imaé : Que les souris riches donnent aux souris pauvres.

Samuel : Que les souris s'entraident, s'il y en a une qui trébuche, une autre peut la relever. Et tu n'as pas le droit de voler ou alors tu la dédommages parce qu'elle en a perdu. Quand on vole, le risque c'est que les souris riches deviennent très pauvres.

Manon : il faudrait que les souris riches aident les souris pauvres. Par exemple, on commence avec le même nombre d'épis de blé et en plus, tout le monde commence avec les mêmes règles du jeu avec le dé. Tout le monde a la même capacité.

*E : Comment s'appelle la solution que tu nous donnes Manon ? Quel est le mot qui pourrait convenir ?*

Nour : L'égalité !!

*E : Très bien. L'égalité pour vous j'ai l'impression que c'est la justice c'est ça ? Être juste c'est être à égalité ?*

Ihsan : Non ! Ça dépend ! Imaginons, on baisse le salaire d'un footballeur et on lui donne ce qu'il devrait avoir vraiment, et ben il devrait être beaucoup moins payé que la maitresse par exemple. Du coup ça ne sera pas égalitaire.

*E : Très intéressant. Si on baissait le salaire du footballeur Ihsan, c'est parce qu'on aurait choisi un autre critère pour le salaire non ? Comme ce qu'on avait vu lors de nos débats : nous avons dit qu'il pouvait y avoir différents critères comme l'utilité du métier, le mérite...*

Ihsan : Oui et ça, ça donne pas l'égalité !

*E : Oui et pourtant, beaucoup d'entre vous m'avaient dit qu'ils trouvaient ça plus juste de payer les gens selon l'utilité de leur métier : que c'était plus juste que la maitresse soit davantage payée que le footballeur car elle est beaucoup plus utile que lui. Donc ça veut dire que la justice c'est l'égalité ou ce n'est pas l'égalité ?*

Théo : C'est pas l'égalité !

*E : Mais qu'est-ce que c'est alors ?*

Ihsan : C'est les deux un peu.

Théo : Ca dépend !

*E : Eh bien il y a un autre mot, très intéressant et difficile à définir, même pour les adultes et qui pourrait vous servir : c'est l'équité.*

Théo : Ça veut dire avoir exactement la même chose ?

*E : Non ça ne veut pas dire cela. « Égalité » et « équité », ce sont deux mots très importants quand on veut essayer d'être juste plutôt qu'injuste. L'« équité » vous connaissez en fait ce mot parce que vous connaissez l'adjectif qualificatif « équitable ». Qu'est-ce que c'est être équitable ?*

Imaé : C'est par exemple donner la même part de gâteau à tout le monde.

Théo : Oui je suis d'accord avec Imaé.

*E : Non, ce n'est pas donner la même chose à tout le monde. C'est autre chose l'équité.*

Ihsan : L'équité c'est avoir la part qui lui revient.

*E : Excellent Ihsan ! Être équitable c'est donner à chacun ce qui lui revient. Alors ça peut être donner en fonction du mérite, donner en fonction de ce dont les personnes ont besoin pour vivre etc. Vous vous souvenez, pour la part du gâteau, Samuel nous avait dit qu'il faudrait partager le gâteau en fonction des caractéristiques physiques de chacun (âge, besoin...) et donc de donner une part de gâteau qui correspond à ces caractéristiques. Ça c'est l'équité.*

*Autre exemple : on paye tous quasiment des impôts, mais est-ce que tout le monde paye la même chose ?*

Elias : Non ! Les riches payent beaucoup plus que les pauvres !

*E : Oui, et est-ce que vous trouvez cela injuste ?*

Plusieurs élèves : Oui !!

D'autres élèves : Non c'est pas injuste !

*E : Est-ce que vous savez à quoi servent les impôts ?*

Hadrien : Oui, c'est pour payer les écoles !

Nour : C'est pour payer l'hôpital !

Alpha : Je crois que ça permet de donner l'argent à l'hôpital pour que ça soigne les patients, pour payer les lits...

Lena : Les riches ils ont plein de maisons, c'est pour ça qu'ils paient beaucoup.

Théo : C'est pour payer les hôpitaux, l'armée...tout ce qui est public !

*E : Oui, est-ce que vous savez ce que c'est le « public » ?*

Théo : Oui, c'est tout ce que gère l'État !

*E : Excellent Théo !*

Twalène : Les orthophonistes !

*E : Oui, quand vous allez chez le médecin ou l'orthophoniste et bien en fait il y a ce qu'on appelle la « Sécurité sociale » qui va rembourser en partie vos parents. La Sécurité sociale peut les rembourser grâce aux impôts que tout le monde a payés. C'est pareil pour l'école : ce n'est pas un riche milliardaire qui a décidé de faire construire notre école et de l'équiper. Mais les écoles de France sont des écoles construites avec l'argent de l'État qui vient en partie des impôts.*

Théo : Oui et l'État fait des emprunts !

*E : Oui en effet Théo, c'est bien, mais là ce n'est pas notre sujet. Je reviens à ma question : certains me disaient qu'ils trouvaient injuste que les riches payent plus d'impôts et on vient de voir à quoi servent les impôts. Est-ce que vous trouvez toujours cela injuste ?*

Imaé : C'est injuste parce qu'après ils n'auront plus du tout d'argent.

Certains élèves : Non c'est pas ça !!

*E : Je vous explique : certains vont gagner un gros salaire, d'autres un plus petit. À ça on doit ajouter ce que possèdent les gens au départ. Comme nous disait Alpha, certains ont des maisons secondaires, d'autres n'ont rien du tout. Eh bien, les gens vont devoir payer leurs impôts en fonction de leur salaire et de ce qu'ils possèdent au départ.*

*Imaginons que chacun a une montagne de pièces d'or. Le pauvre en a une petite, le moyen une moyenne et le riche une très grande. Les impôts vont venir prendre une part dans chacune de ces montagnes mais en fonction de sa hauteur : on ne va pas prendre beaucoup à une petite montagne sinon il ne restera plus rien. Alors que la grande montagne, on peut en prendre un peu plus, il en restera toujours beaucoup. Est-ce que ce serait juste que je prenne la même part dans la grosse montagne de pièces et dans la petite ?*

Les élèves : Non !!

*E : Et bien ça, vous êtes d'accord, ce n'est pas l'égalité : je n'ai pas pris la même chose à chacun, j'ai calculé en fonction des richesses de chacun. C'est ça l'équité.*

## ANNEXE 8 : Retranscription du débat philosophique autour de la légitimité et la légalité

### DÉBAT LÉGITIMITÉ LÉGALITÉ

*Enseignant (E) : Robin des bois, vous me l'avez dit, vole aux riches pour donner aux pauvres. Or « voler », lorsqu'on avait complété la carte mentale, vous l'aviez mis du côté de l'injuste. Pourtant, dans l'histoire, est-ce que vous trouvez cela injuste que Robin des bois vole aux riches ?*

Théo : A moitié juste et injuste. C'est juste pour les paysans qui n'ont pas beaucoup d'argent pour se nourrir mais c'est injuste pour les riches qui eux ont gagné cet argent, ils vont dire « non c'est injuste, nous on a gagné ça ! ». Donc ça dépend du point de vue.

Ihsan : Moi je ne suis pas trop d'accord avec Théo parce que les riches ils ont beaucoup d'argent, ils sont payés mais à mon avis, ils ne font presque rien, ils sont payés comme ça.

*E : Oui, dans l'histoire de Robin des bois en tout cas. Est-ce que vous n'avez pas eu l'impression que dans cette histoire, le Prince Jean faisait des lois injustes pour la population ? Il avait l'air de faire des lois très autoritaires pour les pauvres, de leur demander beaucoup. Est-ce que vous avez eu l'impression qu'il était juste ?*

Les élèves : Non !!

*E : Expliquez moi pourquoi vous avez ressenti cela.*

Imaé : Parce qu'ils demandent beaucoup d'argent aux pauvres alors qu'avec les impôts normalement il fallait leur en demander moins.

*E : Oui on avait vu qu'on demandait de l'argent aux gens en France en fonction des richesses qu'ils ont. Pour pouvoir faire cela, le prince Jean a dû faire des lois. Donc si vous trouvez que le prince Jean est injuste, c'est que ses lois sont injustes, vous êtes d'accord ?*

Les élèves : Oui !

*E : Alors, cela veut dire qu'une loi peut être injuste ? Est-ce qu'il existe des lois injustes ?*



Swan : Oui, le droit de vote : les femmes n'avaient pas le droit de voter avant.

Augustin : Le salaire.

Théo : Les gens qui demandent le droit d'asile, on ne peut les aider que s'ils sont en danger de mort.

Manon : Les lois sexistes parce qu'avant les noirs ils n'avaient pas les mêmes droits que les blancs.

*E : Oui mais attention, ça ce sont des lois racistes. Les lois sexistes ce sont celles qui traitent différemment les hommes et les femmes.*

*D'accord. Mais est-ce que ça ne vous perturbe pas : on vous dit de respecter les règles de l'école puis les lois de la société, que c'est ça être juste et finalement certaines lois sont injustes. Comment on fait dans ces cas-là ? Est-ce que même si une loi est injuste, je dois la respecter ?*

Swan : On peut faire un peu des deux.

Samuel : Non et oui.

Manon : Non et oui parce que parfois il y a des lois justes donc si tu les respectes, tu es juste mais si la loi est injuste, je ne dois pas la respecter.

*E : D'accord mais comment je fais si les policiers viennent me chercher parce que je n'ai pas respecté la loi ? Est-ce que je dis au juge qui va examiner mon cas : « La loi est injuste ! » ?*

Manon : Ben tu dois faire des manifestations.

Elias : Ah ouais !

Théo : Je voulais dire un peu la même chose que Manon : on peut faire des manifestations avec d'autres personnes qui trouvent ça injuste et après, si vraiment il y a une dictature qui interdit les manifestations, on est obligé de faire une révolution. Mais ça c'est cas extrême.

*E : D'accord. Alors, je vois qu'il y en a certains qui ont du mal avec la question. On va prendre un exemple : vous êtes à l'école et le règlement intérieur impose que les garçons jouent avec les garçons et les filles avec les filles. Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous respectez quand même le règlement alors que vous trouvez ça injuste ?*

Augustin : On respecte pas !

Swan : Moi je ferais un peu des deux. Parfois, on peut se cacher si on ne veut pas respecter la loi injuste.

*E : Pendant la Seconde Guerre mondiale, certaines personnes ont fait de la résistance car ils n'étaient pas d'accord avec les lois injustes mises en place par les nazis en France. Il y avait des juges qui appliquaient ces lois et d'autres qui ont refusé de les appliquer même si c'était leur métier et ils ont démissionné. Donc cela voudrait dire qu'on peut désobéir à la loi, refuser de la respecter si on la trouve injuste. Est-ce que vous êtes d'accord ?*

Samuel : Ben en même temps oui et non. Parce que si tu ne respectes pas la loi, tu vas devenir un malfrat, un hors-la-loi. Alors que si tu la respectes, ça va peut-être pas être très juste mais il vaut mieux demander au créateur de cette loi de l'enlever. Il faut faire une liste avec la signature de gens qui veulent arrêter cette loi injuste et si par exemple, plus de gens ne veulent pas la loi injuste alors il faudra changer cette loi.

*E : Tous ensemble on essaye de demander que la loi soit modifiée, cette idée est intéressante. Mais que se passe-t-il, comme dans la Seconde Guerre mondiale, si on ne peut pas demander à changer la loi ?*

Samuel : Il faut se défendre !

*E : Donc il faudrait dans ce cas enfreindre la loi, c'est-à-dire aller contre la loi.*

Samuel : Oui, parce que là ce que je disais c'était quand on a le droit de vote. Mais après, pour les Allemands il faut se défendre : il faut sortir les fusils d'assaut, se battre, aller reprendre en main la France.

*E : Bien sûr que la guerre implique de la violence mais la solution finale ne peut pas reposer sur la violence pour créer une société plus juste.*

Imaé : Il faut partir de son pays.

Hadrien : Moi je reprends la solution sur le droit d'asile.

*E : Donc la solution c'est de fuir et tant pis si les lois sont injustes dans le pays qu'on quitte ? Si personne ne défend la justice, la justice meurt...*

Théo : Au lieu de tuer les gens, on peut créer des affiches, les coller aux murs. On peut saboter les usines ou les faire exploser quand il n'y a personne dedans.

*E : Oui, comme ce que faisaient les suffragettes qu'on avait vues quand on étudiait les photographies de lutte pour les droits des hommes, pendant notre rituel en EMC et Histoire des arts.*

Laura : Ils peuvent manifester.

*E : Oui tout à fait, c'est ce qu'on disait, mais il y a des pays où on ne peut pas manifester librement, contrairement à la France où on a beaucoup de droits qui sont respectés.*

Hadrien : Oui on a beaucoup de libertés alors que dans d'autres pays, ils doivent se battre.

Elias : C'est injuste qu'ils n'aient pas les mêmes droits que nous !

*E : Ce que je vous demande avec toutes ces questions nous amène à un nouveau mot. Est-ce que vous vous souvenez de celui qu'on a vu la semaine dernière ?*

Plusieurs élèves : Oui, l'équité !!

*E : Oui très bien. Et bien ici, quand on se pose la question de savoir si parfois la loi peut être juste, on pose en fait la question de la « légitimité » de la loi.*

Théo : Moi je connais « légitime ».

*E : Oui, c'est l'adjectif qualificatif. Tu saurais le définir ?*

Théo : Non pas trop, je sais ce que ça veut dire mais je ne saurais pas le définir.

*E : La légitimité de quelque chose c'est le fait que cette chose est juste ou pas. Quand on dit « c'est légitime de demander davantage de droits de l'homme », ça veut dire « c'est juste de demander davantage de droits de l'homme ». C'est difficile comme mot. On le réutilisera à d'autres moments.*

*En se posant la question de la « légitimité » de la loi, c'est-à-dire de savoir si la loi est juste ou non, cela nous amène à nous demander s'il faut toujours obéir à la loi si on la trouve injuste. Est-ce que vous connaissez des personnages qui ont choisi de ne pas respecter la loi parce qu'ils la trouvaient injuste et qui décident de faire justice eux-mêmes comme Robin des Bois ?*

Imaé : L'exposé de Manon !

Alpha : Astérix et Obélix !

*E : Est-ce qu'Astérix et Obélix se rebellent contre des lois injustes ?*

Alpha : Non...

Swan : Martin Luther King.

Aissata : l'exposé de Manon, c'était qui déjà ?

Elias : Rosa Parks !

Théo: Barack Obama

*E : Alors Barack Obama c'est différent : il faisait appliquer la loi et il voulait la changer mais ce n'est pas ce que j'attends : je veux quelqu'un qui ne respecte pas la loi et qui fait justice lui-même.*

Aissata : Donald Trump !

Hadrien : Robin des bois !

Alpha : Les petits justiciers !

*E : Personne ici ne connaît Batman ? Zorro ?*

Les élèves (très agités) : Si !

Hadrien : Tarzan !

Fin du débat par manque de temps et classe trop agitée. Distribution des portraits de justiciers prévue pour le lendemain.










## ANNEXE 9 : Travail de groupe autour des justiciers

### FICHE DE L'ÉLÈVE : PORTRAITS DE JUSTICIER

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

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

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

 <p><b>ROBIN DES BOIS</b></p> <p>Robin des bois est un héros du Moyen Âge. Sa devise ? Détrousser les riches pour donner aux pauvres ! Il vit caché dans la forêt de Sherwood où il traque les caravanes, les attaque, et dépouille leurs occupants pour ensuite redistribuer les biens volés aux pauvres.</p>	 <p><b>JOSEPH</b></p> <p>Joseph traverse tous les jours la ville en voiture pour se rendre au travail, aller faire les courses... Or, il est tout le temps pressé. Du coup, quand le feu est rouge, s'il n'y a personne... hop, il passe tout de même. Pourquoi attendre que le feu devienne vert quand cela n'en vaut pas la peine ?</p>	 <p><b>LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »</b></p> <p>Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM* dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en prônant le droit à un environnement sain.</p> <p><small>*Organismes génétiquement modifiés. Ce sont des organismes qu'on cultive, mais dont on n'est pas encore sûr de leurs effets sur la santé.</small></p>
 <p><b>ZORRO</b></p> <p>Zorro est un personnage du XIX<sup>e</sup> siècle, un noble espagnol qui décide de se faire le défenseur « des faibles et des opprimés ». Déguisé en chevalier masqué avec une cape noire, il combat les autorités espagnoles corrompues en les attaquant par surprise avec son épée qu'il manie magnifiquement.</p>	 <p><b>STÉPHANE</b></p> <p>Stéphane a vingt-huit ans. Il n'a pas de travail et aucun revenu fixe. Depuis quelques années, quand les temps sont durs, il s'adonne à des activités de pickpocket : il guette les personnes inattentives dans le métro et s'empare de leur portefeuille, leur iPhone, leur appareil photo...</p>	 <p><b>LÉON</b></p> <p>Léon est pompier. La semaine dernière, il a été suspendu parce que lors d'une action de sauvetage dans un grave incendie, il a enfreint les règles de sécurité. Pour sauver un petit garçon de six ans, il a passé outre les règles et a mis sa propre vie gravement en danger.</p>
 <p><b>MADAME PAPIN</b></p> <p>Madame Papin a quatre enfants qu'elle élève seule. Elle a perdu son travail et elle reçoit de l'argent de l'État, mais les fins de mois sont très dures. Parfois, quand elle n'a plus rien, elle vole du pain ou des légumes dans les supermarchés pour ne pas que ses enfants aient faim.</p>	 <p><b>DR. MÉDIC</b></p> <p>Le docteur Médic est médecin sportif. Il prescrit un médicament à certains de ses patients qui lui demandent de leur redonner la forme pour gagner une course. Il sait que ce médicament a des effets néfastes sur la santé, même s'il est autorisé à la vente. Les sportifs qui le consultent ont besoin de ce médicament pour leur carrière !</p>	 <p><b>MADAME DUFOUR</b></p> <p>Madame Dufour est propriétaire d'un restaurant à Bruxelles. Contre la loi, elle emploie des personnes « sans papiers », qu'elle doit cacher en cas de contrôle. C'est risqué, mais elle trouve que c'est important que ces personnes puissent aussi avoir un emploi.</p> <p><small>*C'est-à-dire des personnes étrangères qui sont sur un territoire sans avoir de titre de séjour en règle (parce qu'ils ont immigré de façon clandestine).</small></p>

# ANNEXE 10 : Travaux des élèves sur les figures des justiciers

*son action est injuste*

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

**LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »**  
Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en prenant le droit à un environnement sain.  
\*Organisme génétiquement modifié. Ce sont des organismes qui ont subi des modifications génétiques dans leur ADN pour leur donner des caractéristiques particulières.\*

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

**MADAME DUFOUR**  
Madame Dufour est propriétaire d'un restaurant à Bruxelles. Contre la loi, elle emploie des personnes « sans papiers », quelle doit cacher en cas de contrôle. C'est risqué, mais elle trouve que c'est important que ces personnes puissent aussi avoir un emploi.  
\*C'est à dire des personnes étrangères qui sont sur un territoire sans avoir de titre de séjour en règle parce qu'ils ont un statut de réfugié ou d'immigré.\*

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

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

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

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

*car : Il peut recevoir une amande.*

*car : C'est bien de donner de l'argent au pauvres.*

*car : Ce n'est pas bien d'arracher le bled.*

*car : Ce n'est pas bien de voler.*

*son action est injuste*

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

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

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

**MADAME PAPIN**  
Madame Papin a quatre enfants que elle aime. Elle a perdu son travail et elle reçoit de l'argent de l'État mais les impôts sont très durs. Parfois, quand elle n'a plus rien, elle vole du pain ou des légumes dans les supermarchés pour ne pas que ses enfants aient faim.

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

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

*son action est juste*

*car il a sera bien*

*car elle ne peut pas faire de son emploi c'est important*

*car il a voler ou porte pour donner au riche*



# son action est injuste

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

\*C'est à dire des personnes étrangères qui sont sur un territoire sans avoir de titre de séjour ni de carte d'identité.  
C'est risqué car si on est surpris on peut être puni.

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

car si tu n'as pas de carte d'identité, les policiers peuvent t'en mener au comice.

**LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »**  
Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en pronant le droit à un environnement sain.  
\*Organismes génétiquement modifiés. Ce sont des organismes qu'on cultive, mais dont on n'est pas encore sûr de leurs effets sur la santé.

car si tu n'as pas de carte d'identité, les policiers peuvent t'en mener au comice.

**STÉPHANE**  
Stéphane a vingt-huit ans. Il n'a pas de travail et aucun revenu fixe. Depuis quelques années, quand les temps sont durs, il s'adonne à des activités de pickpocket : il guette les

# son action est juste

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

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

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

car si il n'avait pas sauvé le garçon il serait mort.

car si il ne donne pas aux pauvres, les pauvres ne peuvent pas vivre.

# son action est injuste

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

**LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »**  
Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en pronant le droit à un environnement sain.  
\*Organismes génétiquement modifiés. Ce sont des organismes qu'on cultive, mais dont on n'est pas encore sûr de leurs effets sur la santé.

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

car si jamais il se voit par une voiture, ça pourrait causer un accident.

car ils détruisent les plantations alors qu'elles ne l'ont rien fait.

# son action est juste

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

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

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

<h2>GUSTE</h2> <p><b>ROBIN DES BOIS</b> Robin des Bois est un héros du Moyen Âge. Sa devise ? Détourner les riches pour donner aux pauvres !! Il cache dans la forêt de Sherwood où il traque les caravanes, les attaque, et épouille leurs occupants pour ensuite redistribuer les biens volés aux pauvres.</p> <p><b>ZORRO</b> Zorro est un personnage du XIX<sup>e</sup> siècle, un noble espagnol qui décide de se faire le défenseur des faibles et des opprimés. Déguisé en chevalier masqué avec une cape noire, il combat les autorités espagnoles corrompues en les attaquant par surprise avec son épée qu'il manie magnifiquement.</p> <p><i>→ C'est juste parce qu'il lève au riche méchant.</i></p>	<h2>INGUSTE</h2> <p><b>JOSEPH</b> Joseph traverse tous les jours la ville en voiture pour se rendre au travail, aller faire les courses... Or, il est tout le temps pressé. Du coup, quand le feu est rouge, s'il n'y a personne... hop, il passe tout de même. Pourquoi attendre que le feu devienne vert quand cela n'en vaut pas la peine ?</p> <p><b>LÉON</b> Léon est pompier. La semaine dernière, il a été suspendu parce que lors d'une action de sauvetage dans un grave incendie, il a enfreint les règles de sécurité. Pour sauver un petit garçon de six ans, il a passé outre les règles et a mis sa propre vie gravement en danger.</p> <p><b>MADAME PAPIN</b> Madame Papin a quatre enfants qu'elle élève seule. Elle a perdu son travail et elle reçoit de l'argent de l'État, mais les fins de mois sont très dures. Parfois, quand elle n'a plus rien, elle vole du pain ou des légumes dans les supermarchés pour ne pas que ses enfants aient faim.</p> <p><i>→ parce que il y a personne devant est de qu'il abandonne le feu et vert.</i></p> <p><i>→ parce que il saute dans d'un et sa vie</i></p> <p><i>→ parce que elle a 4 qu'a travaillé bien</i></p>
--	---

<p><i>valérie Malleye femme</i></p> <p><i>son action est injuste.</i></p>		<p><i>son action est juste.</i></p>	
<p><b>LES « FAUCHEURS VOLONTAIRES »</b> Les « Faucheurs volontaires » sont des militants qui ont décidé de détruire les parcelles d'OGM* dans les champs des fermiers parce qu'ils sont opposés à ce type de culture. Ils détruisent ces plants en prélevant le droit à un environnement sain.</p> <p><i>car chacun a ses goûts.</i></p>	<p><b>LÉON</b> Léon est pompier. La semaine dernière, il a été suspendu parce que lors d'une action de sauvetage dans un grave incendie, il a enfreint les règles de sécurité. Pour sauver un petit garçon de six ans, il a passé outre les règles et a mis sa propre vie gravement en danger.</p> <p><i>car le petit garçon aurait pu mourir.</i></p>		
<p><b>JOSEPH</b> Joseph traverse tous les jours la ville en voiture pour se rendre au travail, aller faire les courses... Or, il est tout le temps pressé. Du coup, quand le feu est rouge, s'il n'y a personne... hop, il passe tout de même. Pourquoi attendre que le feu devienne vert quand cela n'en vaut pas la peine ?</p> <p><b>STÉPHANE</b> Stéphane a vingt-huit ans. Il n'a pas de travail et aucun revenu fixe. Depuis quelques années, quand les temps sont durs, il s'adonne à des activités de pickpocket. Il queue les personnes inattentives dans le métro et s'empare de leur portefeuille, leur iPhone, leur appareil photo...</p> <p><i>car chacun a le droit d'avoir l'emploi qu'il veut.</i></p>	<p><b>MADAME DUFOUR</b> Madame Dufour est propriétaire d'un restaurant à Bruxelles. Contre la loi, elle emploie des personnes « sans papiers », qu'elle doit cacher en cas de contrôle. C'est risqué, mais elle trouve que c'est important que ces personnes puissent aussi avoir un emploi.</p>		
<p><b>ZORRO</b> Zorro est un personnage du XIX<sup>e</sup> siècle, un noble espagnol qui décide de se faire le défenseur des faibles et des opprimés. Déguisé en chevalier masqué avec une cape noire, il combat les autorités espagnoles corrompues en les attaquant par surprise avec son épée qu'il manie magnifiquement.</p> <p><b>DR. MÉDIC</b> Le docteur Médic est médecin sportif. Il prescrit un médicament à certains de ses patients qui lui demandent de leur redonner la forme pour gagner une course. Il sait que ce médicament a des effets néfastes sur la santé, même s'il est autorisé à la vente. Les sportifs qui le consultent ont besoin de ce médicament pour leur carrière.</p>	<p><b>ROBIN DES BOIS</b> Robin des Bois est un héros du Moyen Âge. Sa devise ? Détourner les riches pour donner aux pauvres !! Il cache dans la forêt de Sherwood où il traque les caravanes, les attaque, et épouille leurs occupants pour ensuite redistribuer les biens volés aux pauvres.</p> <p><b>MADAME PAPIN</b> Madame Papin a quatre enfants qu'elle élève seule. Elle a perdu son travail et elle reçoit de l'argent de l'État, mais les fins de mois sont très dures. Parfois, quand elle n'a plus rien, elle vole du pain ou des légumes dans les supermarchés pour ne pas que ses enfants aient faim.</p>		



## ANNEXE 11 : Mission MARS



Vidéo mission : <https://tube-paris.beta.education.fr/videos/watch/4a14cb19-7a9d-4fba-bfb3-f21d3da7b215>

## ANNEXE 12 : Réaction des élèves



Vidéo visionnage par les élèves de la mission : <https://tube-paris.beta.education.fr/videos/watch/a02db3a4-8306-4016-85f6-869841b4ac53>

## ANNEXE 13 : Fiche distribuée par groupes



A l'attention de :

- Yasmine
- Elias
- Swan
- Romane
- Nour



### **PROJET MARS : Une nouvelle société pour plus de justice**

#### *Rappel des étapes de la mission :*

- 1) Élaboration de propositions de lois qui répondent aux deux questions posées pour la construction d'une société plus juste sur Mars
- 2) Débat avec les différents groupes autour des propositions et changements éventuels en mélangeant certaines propositions des autres groupes
- 3) Vote des propositions à la majorité
- 4) Interview au journal télévisé pour présenter les nouvelles lois

#### *Les deux questions qui vous sont posées :*

- a. **Seulement 100 personnes peuvent venir vivre sur Mars : comment choisit-on les personnes qui viendront ? Peut-on emporter tout ou une partie de ce qu'on avait sur la Terre ou bien recommence-t-on à zéro une fois sur Mars ?**
- b. **Que faire et comment traiter les Martiens qui habitent déjà sur cette planète ?**

#### Objectifs de votre groupe :

Vous voulez faire attention aux effets de cette nouvelle vie sur Mars, par rapport aux conséquences qu'elle pourra avoir sur ce nouvel environnement. Il s'agira de ne pas abîmer et détruire la planète Mars comme les humains ont pu le faire avec la planète Terre en polluant et en utilisant toutes les ressources.

Rappel : un écologiste est une personne attachée à la protection et à la défense de l'environnement.

#### À garder en tête :

- Envoyer des fusées dépense beaucoup d'énergie et peut polluer.
- Attention, on ne pollue pas qu'avec nos déchets, mais aussi par notre utilisation des ressources limitées.
- Il semble qu'il existe déjà une nature et des êtres vivants sur Mars et il faudra les respecter et peut-être les protéger des humains.



A l'attention de :

- Manon
- Kyliann
- Hadrien
- Lena

- Twalene



## **PROJET MARS : Une nouvelle société pour plus de justice**

### *Rappel des étapes de la mission :*

1. Élaboration de propositions de lois qui répondent aux deux questions posées pour la construction d'une société plus juste sur Mars
2. Débat avec les différents groupes autour des propositions et changements éventuels en mélangeant certaines propositions des autres groupes
3. Vote des propositions à la majorité
4. Interview au journal télévisé pour présenter les nouvelles lois

### *5. Les deux questions qui vous sont posées :*

a) **Seulement 100 personnes peuvent venir vivre sur Mars : comment choisit-on les personnes qui viendront ? Peut-on emporter tout ou une partie de ce qu'on avait sur la Terre ou bien recommence-t-on à zéro une fois sur Mars ?**

b) **Que faire et comment traiter les Martiens qui habitent déjà sur cette planète ?**

### Objectifs de votre groupe :

Vous comptez beaucoup sur cette nouvelle vie sur Mars pour ne plus être exclu du reste de la population. Les ressources sur Mars n'appartiennent à personne et vous espérez qu'elles seront partagées entre tous à égalité ou de manière équitable.

Rappel : vous êtes très attachés à la défense des droits de l'homme.

### A garder en tête :

- Vous allez pouvoir profiter de cette nouvelle vie pour recommencer à zéro et à égalité avec les autres arrivants.
- Vous avez tout autant votre place dans la fusée qu'un autre et le billet pour Mars pourrait être gratuit ou calculé en fonction de la richesse de chacun.



A l'attention de :

- Samuel
- Valentin
- Maelle
- Aissata
- Alpha



## **PROJET MARS : Une nouvelle société pour plus de justice**

*Rappel des étapes de la mission :*

1. Élaboration de propositions de lois qui répondent aux deux questions posées pour la construction d'une société plus juste sur Mars
2. Débat avec les différents groupes autour des propositions et changements éventuels en mélangeant certaines propositions des autres groupes
3. Vote des propositions à la majorité
4. Interview au journal télévisé pour présenter les nouvelles lois

*Les deux questions qui vous sont posées :*

**a) Seulement 100 personnes peuvent venir vivre sur Mars : comment choisit-on les personnes qui viendront ? Peut-on emporter tout ou une partie de ce qu'on avait sur la Terre ou bien recommence-t-on à zéro une fois sur Mars ?**

**b) Que faire et comment traiter les Martiens qui habitent déjà sur cette planète ?**

Objectifs de votre groupe :

Nous ne connaissons pas assez cette nouvelle planète, nous serons peut-être exposés à des attaques et dangers inconnus. Par ailleurs, il peut y avoir des conflits entre les humains qui arrivent : ils pourraient se disputer au sujet de la nourriture, de l'argent, des nouvelles lois et de la violence et des injustices pourrait en découler.

Rappel : Vous êtes les représentants de la justice, de la force et de l'ordre et vous veillez à la sécurité de tous.

A garder en tête :

- Des rébellions sont possibles si les groupes ne sont pas satisfaits.
- Aucun système tel que la prison, la peine de mort ou le bracelet électronique ne sont encore mis en place.
- Vous êtes attachés à protéger les libertés qui seront mises en place.



A l'attention de :

- Imaé
- Rayan
- Zenab
- Maelys
- Laura
- Wesley



## **PROJET MARS : Une nouvelle société pour plus de justice**

### *Rappel des étapes de la mission :*

1. Élaboration de propositions de lois qui répondent aux deux questions posées pour la construction d'une société plus juste sur Mars
2. Débat avec les différents groupes autour des propositions et changements éventuels en mélangeant certaines propositions des autres groupes
3. Vote des propositions à la majorité
4. Interview au journal télévisé pour présenter les nouvelles lois

### *Les deux questions qui vous sont posées :*

**a) Seulement 100 personnes peuvent venir vivre sur Mars : comment choisit-on les personnes qui viendront ? Peut-on emporter tout ou une partie de ce qu'on avait sur la Terre ou bien recommence-t-on à zéro une fois sur Mars ?**

**b) Que faire et comment traiter les Martiens qui habitent déjà sur cette planète ?**

### Objectifs de votre groupe :

Soit vous avez dans votre famille, depuis des générations, des objets et des maisons de très grande valeur, soit vous avez travaillé en faisant beaucoup d'efforts et en prenant des risques pour gagner un salaire très élevé : vous ne comptez pas abandonner toute cette richesse une fois sur Mars ! Vous avez peur que cette nouvelle société ne vous laisse ni la place ni la sécurité de profiter de votre richesse

Rappel : nous ne savons pas comment vont réagir les Martiens. Peut-être sont-ils riches ou pauvres. Vous ne savez pas comment sera assurée la sécurité une fois sur Mars.

### A garder en tête :

- Nous ne savons pas s'il faudra payer ou non le billet pour Mars mais vous pourriez peut-être jouer là-dessus.
- Mars est peut-être une opportunité pour s'enrichir encore plus.





A l'attention de :

- Sarah
- Ihsan
- Louis
- Augustin
- Théo



## **PROJET MARS : Une nouvelle société pour plus de justice**

### *Rappel des étapes de la mission :*

1. Élaboration de propositions de lois qui répondent aux deux questions posées pour la construction d'une société plus juste sur Mars
2. Débat avec les différents groupes autour des propositions et changements éventuels en mélangeant certaines propositions des autres groupes
3. Vote des propositions à la majorité
4. Interview au journal télévisé pour présenter les nouvelles lois

### *Les deux questions qui vous sont posées :*

a) Seulement 100 personnes peuvent venir vivre sur Mars : comment choisit-on les personnes qui viendront ? Peut-on emporter tout ou une partie de ce qu'on avait sur la Terre ou bien recommence-t-on à zéro une fois sur Mars ?

b) Que faire et comment traiter les Martiens qui habitent déjà sur cette planète ?

### Objectifs de votre groupe :

Votre objectif c'est de pousser la recherche encore plus loin : peut-on aller sur Saturne ? Rappel : Si on est enfin sur Mars, c'est grâce à votre travail !!! La recherche scientifique coûte cher et nécessite qu'on se mette tous ensemble pour aller plus loin.

### A garder en tête :

- Qui sont ces Martiens ? Si nous les rencontrons, peut-on les mettre en cage pour les étudier ?
- Nous avons besoin de gens intelligents pour poursuivre notre objectif de progrès et construire une société qui célèbre la recherche. En revanche, il ne faut pas que les gens apportent des objets inutiles avec eux.
- Nous allons avoir besoin des ressources sur Mars pour poursuivre nos recherches et poursuivre notre objectif de progrès.

## ANNEXE 14 : Propositions de lois de chaque groupe retranscrites :

### **Propositions de lois du groupe des écologistes :**

- Toutes les catégories de population pourront aller sur la planète Mars.
- Nous installerons des projets de plantations.
- On emportera du bois, de la nourriture et des tentes.
- On doit fabriquer des fusées qui ne polluent pas.
- On fabriquera quelques villages. Nous ne dérangerons pas les Martiens. Pas le droit de polluer la planète Mars.

### **Propositions de lois du groupe des scientifiques :**

- On amènera 50 scientifiques pour étudier la planète Mars.
- On apprendra notre langue aux Martiens pour qu'ils puissent vivre avec nous.
- Tous les gens qui sont encore sur la planète Terre doivent envoyer de la nourriture aux habitants de la planète Mars.
- Pour étudier les plantes, on ne prendra qu'un petit bout des ressources de la planète Mars pour ne pas abîmer la nature.
- On fera manger la même chose que nous aux Martiens pour qu'ils goûtent aux repas terriens.
- On amène 30 pauvres car ils sont exclus sur la planète Terre et ils seront mieux sur la planète Mars où tout recommencera à zéro.
- On amènera 10 médecins pour soigner les gens malades.
- On amènera 5 policiers pour faire régner l'ordre sur la planète Mars.
- On amènera 5 écologistes pour nous rappeler de protéger la planète Mars
- On n'emmènera pas les riches car ils sont déjà très bien sur la Terre. Ils ne seront pas prioritaires.
- On fait profiter les Martiens de nos inventions : Iphone, films, télévisions, voitures....
- On fabriquera une fusée sur Mars pour aller sur Saturne pour faire de nouvelles recherches.
- On traitera tout le monde à égalité : personne ne sera inférieur à un autre, ni supérieur.

### **Propositions de lois du groupe des riches :**

- Comme il n'y a que 100 personnes qui peuvent aller sur Mars, nous allons emmener l'essentiel : 30 riches, 20 policiers, 20 scientifiques et 30 pauvres
- On pourrait donner de l'argent aux Martiens et comme ça ils verront que nous voulons la paix et pas la guerre

### **Propositions de lois du groupe des pauvres :**

-Nous prendrons 30 scientifiques, 5 écologistes, 20 policiers et 25 médecins, des professeurs et 20 pauvres. // les citoyens qu'ils soient blancs ou noirs

Avant d'aller dans la fusée, il faudra prendre beaucoup de nourriture. Une fois sur Mars, il faudra pratiquer l'agriculture pour faire des champs et se nourrir.

- Nous reprendrons la vie à zéro : une fois qu'on arrivera sur Mars, nous traiterons les Martiens comme des gens de notre peuple, nous apprendrons leur langue et nous leur apprendrons nos savoirs et nos inventions (vélo) mais pas celles qui polluent la planète.
- Les tickets de fusée : plus les gens ont de l'argent, plus le prix du billet sera cher = ce sera **l'équité**
- Nous prendrons des animaux pour nous aider dans les élevages : cochon pour nourriture, vache pour le lait
- On demandera aux Martiens s'ils peuvent nous donner un peu de leurs provisions pour aider les scientifiques dans leurs recherches
- Nous essaierons d'agrandir la fusée pour essayer de mettre un peu plus d'animaux dedans.
- Nous prendrons tous les matériaux nécessaires pour essayer de construire les villages + beaucoup d'habits de rechange
- Les personnes pauvres seront privilégiées : ils seront premiers dans la fusée par exemple
- On partage l'argent
- Tout ce qu'on trouve sur Mars, on le prend
- Les riches et les pauvres mangent la même chose
- Les gens qui auront beaucoup d'argent devront aider les pauvres : par exemple ils devront donner quelques vêtements ou leur proposer leurs maisons
- Tout le monde s'entraidera et personne ne sera inférieur ou supérieur aux autres : ÉGALITÉ
- Les pauvres pourront chercher des habits et de l'eau sur Mars.
- Ils pourront chercher de la nourriture dans les poubelles spatiales
- Les riches peuvent partager de l'argent avec les pauvres : leur donner la moitié de leur argent
- Ils peuvent vivre dans des tentes avec une couverture
- Ils pourront apprendre des langues
- La fusée fait des aller-retours
- Les scientifiques créent une fusée en plus
- on fabrique des cabanes pour les astéroïdes
- les Martiens pourront visiter la Terre

#### **Propositions de lois du groupe des policiers :**

- Nous allons leur donner un territoire à chaque groupe pour éviter les rébellions
- Nous allons installer des surveillants avec des gilets pare-balle pour surveiller chaque trio de personnes
- Il y aura 50 scientifiques, 40 militaires armés de bazooka, 5 hommes musclés, 5 policiers qui pourront venir
- Nous pourrons tout amener comme l'argent, les habits
- Nous négocierons la moitié de la planète avec les Martiens contre quelque chose
- S'il y a un meurtre, on parle à la personne et on lui fait un petit coup de taser

ANNEXE 15 : Propositions de lois de chaque groupe regroupées et triées par domaines



## PROPOSITIONS DE LOIS DE LA CLASSE CE2 B

### (stade de délibération)

#### 1) Qui peut aller sur Mars ?

- Toutes les catégories de population pourront aller sur la planète Mars.
- On amènera 50 scientifiques pour étudier la planète Mars.
- On amène 30 pauvres car ils sont exclus sur la planète Terre et ils seront mieux sur la planète Mars où tout recommencera à zéro.
- On amènera 10 médecins pour soigner les gens malades.
- On amènera 5 policiers pour faire régner l'ordre sur la planète Mars.
- On amènera 5 écologistes pour nous rappeler de protéger la planète Mars
- Il y aura 50 scientifiques, 40 militaires armés de bazooka, 5 hommes musclés, 5 policiers qui pourront venir
- Les personnes pauvres seront privilégiées : ils seront premiers dans la fusée par exemple

#### 2) Qu'emmène-t-on sur Mars ?

- On emportera du bois, de la nourriture et des tentes.
- Nous pourrons tout amener comme l'argent, les habits
- Nous prendrons des animaux pour nous aider dans les élevages : cochon pour nourriture, vache pour le lait
- Nous essaierons d'agrandir la fusée pour essayer de mettre un peu plus d'animaux dedans : moitié/moitié.
- Nous prendrons tous les matériaux nécessaires pour essayer de construire les villages + beaucoup d'habits de rechange
- Tous les gens qui sont encore sur la planète Terre doivent envoyer de la nourriture aux habitants de la planète Mars.
- La fusée fera des aller-retours entre la Terre et Mars

#### 3) Que fait-on sur Mars ?

a) *Économique*

- Nous installerons des projets de plantations.
- Avant d'aller dans la fusée, il faudra prendre beaucoup de nourriture. Une fois sur Mars, il faudra pratiquer l'agriculture pour faire des champs et se nourrir.
- On doit fabriquer des fusées qui ne polluent pas.
- Les scientifiques créent une fusée en plus
- On fabriquera quelques villages. Nous ne dérangerons pas les Martiens. Pas le droit de polluer la planète Mars.
- Pour étudier les plantes, on ne prendra qu'un petit bout des ressources de la planète Mars pour ne pas abimer la nature.
- On fabriquera une fusée qui ne pollue pas pour aller sur Saturne pour faire de nouvelles recherches.
- Tout ce qu'on trouve sur Mars, on le prend

#### *b) Politique*

- On traitera tout le monde à égalité : personne ne sera inférieur à un autre, ni supérieur.
- On partage l'argent.
- Les riches et les pauvres mangent la même chose
- Les gens qui auront beaucoup d'argent devront aider les pauvres : par exemple ils devront donner quelques vêtements ou leur proposer leurs maisons
- Les pauvres pourront chercher des habits et de l'eau sur Mars et de la nourriture dans les poubelles spatiales
- Les riches peuvent partager de l'argent avec les pauvres : leur donner la moitié de leur argent
- Nous allons donner un territoire à chaque groupe pour éviter les rébellions
- Nous allons installer des surveillants avec des gilets pare-balle pour surveiller chaque trio de personnes
- S'il y a un meurtre, on parle à la personne et on lui fait un petit coup de taser.

### 3) Que fait-on avec les Martiens ?

- On apprendra notre langue aux Martiens pour qu'ils puissent vivre avec nous.
- On fera manger la même chose que nous aux Martiens pour qu'ils goûtent aux repas terriens.
- On fait profiter les Martiens de nos inventions : Iphone, films, télévisions, voitures qui ne polluent pas....

- Nous reprendrons la vie à zéro : une fois qu'on arrivera sur Mars, nous traiterons les Martiens comme des gens de notre peuple, nous apprendrons leur langue et nous leur apprendrons nos savoirs et nos inventions (vélo) mais pas celles qui polluent la planète.
- On demandera aux Martiens s'ils peuvent nous donner un peu de leurs provisions pour aider les scientifiques dans leurs recherches
- Les Martiens pourront visiter la Terre.
- Nous négocierons la moitié de la planète avec les Martiens contre quelque chose.

## Résumé Fr. :

Ce mémoire propose de s'interroger sur la possibilité d'une définition des notions du « juste » et de « l'injuste » dans une classe de cycle 2. Cette définition s'appuierait à la fois sur l'expérience intime des élèves et sur leurs capacités à raisonner pour dépasser cette subjectivité, afin d'atteindre une représentation de la notion davantage soucieuse du vivre-ensemble et de l'intérêt général. Différentes propositions pédagogiques telles que les débats philosophiques ou les jeux autour de concepts clés ont permis de montrer la richesse d'une définition par le ressenti des élèves et les difficultés de problématisation et de conceptualisation encore très présentes en cycle 2. Enfin, à travers une mission collective impliquant coopération et délibération, les élèves ont tenté de construire une définition du « juste » au regard de l'intérêt général et du vivre-ensemble. S'il ressort des observations que cette perspective reste encore fragile et délicate, les élèves ont pourtant réussi à initier une construction collective du « juste » en adoptant progressivement une posture citoyenne.

## Résumé Eng. :

This dissertation will look into the question of justice and injustice for the second cycle (1st to 3rd grade in English speaking schools). The development of this concept for children will be supported by their intimate experience as well as their reasoning capacity to go beyond the first subjective feeling in order to reach an understanding that based around building a society and that is in the public interest. Different learning propositions are put into action – such as philosophical debates and games based on key concepts. These tools show the depth of the definition by explicating the feelings a student can have as well as the difficulties in conceptualization for students of that age. Finally, through a collective mission that implies cooperation and deliberation, we bring students to build a definition of “justice” based on public interest and by progressively adopting a civic-minded attitude.