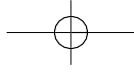


# Les droits de l'enfant

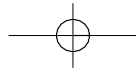
François GALICHET  
Professeur honoraire des Universités

Christophe JEUNESSE  
Maître de conférences en  
Sciences de l'éducation

Isabelle POUYAU  
Professeur des Écoles



—



## Avant-propos

Les programmes de l'école primaire ont introduit en 2002 une demi-heure par semaine, « **pour commencer à formaliser les moments de débats qui portent sur la vie collective** » (cf. *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* CNDP-XO éditions, 2002). « Écouter autrui, demander des explications, accepter les orientations de la discussion », mais aussi « exposer son point de vue et ses réactions » sont les compétences visées au cours de ce travail.

Or, parmi tous les thèmes de débats possibles, **les droits de l'enfant constituent une source de discussions particulièrement intéressante et importante**. Ils permettent de poser des questions essentielles, comme par exemple : « *Qu'est-ce qu'un enfant ? Qu'est-ce que « penser » ? Qu'est-ce que l'autorité ?* »...

D'ordinaire, les activités effectuées dans les classes autour des droits de l'enfant visent un triple objectif d'explication (notamment à partir des articles de la *Convention internationale relative aux droits de l'Enfant*), d'information (sur la situation des enfants dans le monde) et d'action (pour aider au respect des droits de ceux-ci). Ces objectifs sont évidemment essentiels, mais que seraient-ils s'ils ne s'accompagnaient pas de **la mise en œuvre réelle des droits de l'enfant par les principaux intéressés** ? Si, en effet, la Convention reconnaît la liberté de pensée et de croyance de l'enfant dès son plus jeune âge, il faut alors lui offrir, à l'école comme en famille, **des occasions d'exercer sa pensée et de discuter les diverses croyances qui le sollicitent**. Le débat à visée philosophique ne vise à rien d'autre.

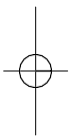
En s'engageant dans l'édition de ces « Petits débats philo », l'Unicef France répond ainsi à l'une de ses missions essentielles de promotion des droits de l'enfant mais surtout, **encourage l'exercice de ces droits fondamentaux par les enfants eux-mêmes**, en favorisant la mise en œuvre réelle des droits de l'enfant et de la Convention qui les défend. Les expériences de terrain menées, tant par les auteurs que par le réseau de bénévoles d'Unicef France, montrent d'ailleurs que lorsqu'on fait discuter les enfants, même très jeunes, sur le sens des mots les plus courants – grandir, mourir, être un adulte, respecter, aimer... – ils sont généralement passionnés et se montrent tout à fait capables de mener ces recherches.

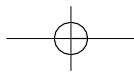
**Mais un débat ne s'improvise pas**. De nombreux enseignants se trouvent désorientés devant une pratique qui est nouvelle pour eux, et sont en attente d'une aide pédagogique et didactique. C'est à cette demande que nous avons souhaité répondre. Ce guide pédagogique n'a d'autre ambition que **d'aider les maîtres et les élèves à mener la réflexion et à clarifier ses enjeux**. Il apporte, sur chacune des questions :

- un éclairage historique et philosophique,
- des suggestions pratiques et méthodologiques.

En complément, **40 affiches** sont proposées pour mener des séances d'observation et de réflexion sur la condition des enfants. Il s'agit pour l'essentiel de photos tirées de la **photothèque de l'Unicef** qui sont un prolongement concret d'une réflexion sur le respect des droits de l'enfant dans le monde, sans qu'il s'agisse, à aucun moment, de stigmatiser certaines cultures ou certains pays.

L'objectif est bien de faire le lien entre les enfants d'ici et les enfants d'ailleurs, par le biais de l'accès aux droits.





## Quelques conseils avant d'entreprendre un débat

### ● Quelles sont les démarches possibles ?

On distingue habituellement trois démarches constitutives de la pratique du « philosopher » :

✓ **Conceptualiser, c'est-à-dire dégager les caractéristiques communes** à une multiplicité d'objets, de situations, d'individus. L'approche est ici « inductive » (« *Un enfant, c'est quelqu'un qui...* »), elle va du singulier au général, du concret à l'abstrait, de la multiplicité des expériences à l'unité du concept.

Il ne faut donc pas s'étonner si, dans les premiers moments du débat, les élèves accumulent les exemples, de telle sorte qu'on a parfois l'impression qu'on ne sortira jamais de cet empilement de faits vécus. Il faut accepter d'en passer par là, et tenter patiemment d'élever peu à peu la discussion vers l'idée générale commune à toute une série d'exemples.

✓ **Problématiser, c'est-à-dire poser des questions**, s'interroger là où de prime abord il ne semblait y avoir que des faits (« *Un enfant peut-il être aussi libre qu'un adulte ? A-t-on le droit de le contraindre "pour son bien" ?* »)...

Les réponses aux questions qui sont abordées, dans un débat à visée philosophique, dépendent des valeurs de chacun, de la conception qu'il se fait de la vie. Cela ne signifie pas que ces réponses sont arbitraires et toutes également valables, mais seulement que la recherche n'est jamais close et les questions jamais totalement résolues.

✓ **Argumenter, c'est-à-dire justifier une thèse** en ayant recours à **des faits empiriques** (en citant des exemples qu'on estime « probants »), à **des raisons théoriques** (en s'appuyant par exemple sur l'application des droits fondamentaux de l'Homme) et à **des principes moraux** (par exemple, le refus de la violence). Il est important de repérer, au travers de tout ce qui se dit dans un débat, les manifestations de ces trois types d'argumentation et surtout, les progrès que les élèves y feront au fil des séances. C'est pourquoi, il peut être utile d'enregistrer le débat au magnétophone. Cela permet à l'enseignant d'ordonner naturellement la discussion (la parole revient à celui qui a le micro, ou virtuellement le « bâton de parole »), de réécouter la bande après la classe pour repérer les passages particulièrement significatifs et de les exploiter en les faisant réentendre aux enfants dans une séance ultérieure pour approfondir ou renouveler le questionnement.

### ● Comment organiser la réflexion en classe ?

La discussion en commun est le cadre privilégié pour mener une réflexion à visée philosophique. Mais un débat gagne souvent, sinon toujours, à être préparé. **Plusieurs activités** ayant un caractère plus directif et plus didactique sont donc proposées en préalable à la discussion. Elles ne sont nullement obligatoires et peuvent être effectuées après le débat, comme un prolongement ou un approfondissement de celui-ci.

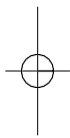
Quelques précautions élémentaires doivent être respectées si l'on veut que le débat soit productif :

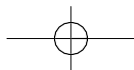
✓ **Les élèves doivent se faire face**, donc adopter une disposition en cercle ou en carré. Toute tentative de débat qui garderait la disposition traditionnelle (élèves par tables en rangées, les uns derrière les autres) doit être absolument exclue, car elle n'incite pas au dialogue et polarise l'attention sur le seul maître.

✓ **La durée du débat** ne doit pas excéder une demi-heure au cycle 2, trois quarts d'heure au cycle 3, sauf si visiblement le sujet passionne les élèves et qu'ils ont encore des choses à dire.

✓ **L'animation du débat**, si elle ne peut pas être prise en charge par un élève (ce qui est l'idéal) sera assurée par le maître. On doit éviter à tout prix le retour insidieux à la forme classique de beaucoup de prétendues « discussions » collectives : le maître pose des questions à la cantonade et les élèves y répondent, puis le maître relance la recherche par une nouvelle question, et ainsi de suite. Cette forme classique est adaptée aux recherches où il y a une vérité assurée. En revanche, dans un débat à visée philosophique, il y a seulement des distinctions à opérer, des interrogations à développer, des arguments à inventer. Le maître doit donc se garder d'intervenir lui-même sur le contenu pendant le débat, sinon les élèves ne distingueront pas ses avis des savoirs qu'il enseigne dans les disciplines scolaires traditionnelles.

Le rôle d'animation du maître se limitera ainsi à **donner la parole** (et rappeler au silence si nécessaire), **relancer la discussion** par des interrogations aussi ouvertes que possible, à **opérer des synthèses partielles**, reformuler les interventions obscures ou confuses





(ou demander des éclaircissements à leurs auteurs), tirer une conclusion qui se limite – et c'est déjà beaucoup – à **relever les points de convergence et de divergence**, les interrogations non résolues, les perspectives de recherches ultérieures...

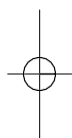
✓ **Il est intéressant de faire intervenir l'écrit chaque fois que possible.** Cette intervention peut se faire :

- *avant le débat*, en demandant aux élèves de rédiger une première réponse écrite à la question posée : elle peut alors servir de point de départ à la discussion, par exemple sous forme de tour de table où chacun lit sa contribution ;
- *pendant le débat*, en notant au tableau au fur et à mesure les points importants ;
- *après le débat*, en invitant chaque élève à écrire ce qu'il a retenu de la discussion ; ces résumés peuvent être ensuite échangés ou affichés.

### ● **Comment utiliser les affiches ?**

L'utilisation d'affiches de photos vise, dans plusieurs fiches, à **faciliter l'expression par les enfants des différents aspects d'une notion** : l'enfance, la famille, l'autorité... Une image, par sa composition, par son thème, suggère en effet des significations abstraites à la manière de métaphores. En invitant un élève à choisir une image représentative pour lui, d'une réalité ou d'une notion, et en lui faisant expliquer les raisons de son choix, on lui permet de **passer d'une pensée synchrétique, spontanée et confuse, à une pensée plus analytique et réflexive.**

C'est pourquoi il est important d'adopter dans ces activités une attitude de souplesse. Si les significations attendues par l'enseignant ne sont pas formulées, ou si d'autres le sont que l'on attendait pas, il faut accueillir ces propositions avec une grande ouverture.



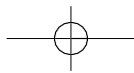
### **L'Unicef France et l'Éducation nationale**

L'une des missions essentielles de l'Unicef en France est de sensibiliser le public, et notamment le jeune public, **aux droits et aux conditions de vie des enfants dans le monde.**

Depuis de nombreuses années, l'Unicef France et le Ministère de l'Éducation nationale ont construit un partenariat dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la solidarité internationale. Le 21 février 2006, un accord est venu renforcer leur volonté commune de favoriser cet apprentissage dès le plus jeune âge, dans toutes les disciplines et par une approche transversale. Cet accord-cadre a notamment pour objectif de promouvoir une meilleure connaissance des droits de l'enfant, mais également de favoriser la participation et l'engagement des jeunes.

L'Unicef France propose un large éventail d'outils pédagogiques, de rapports, analyses, synthèses et dossiers thématiques disponibles sur son site internet\*. À travers ses 80 comités départementaux et ses 5 000 bénévoles, l'Unicef organise et soutient également des actions de sensibilisation en intervenant dans les classes.

\* [www.unicef.fr](http://www.unicef.fr)



## Fiche 1

# Qu'est-ce qu'un enfant ?

## I. Les enjeux du thème

### ● L'enfant a-t-il toujours « existé » ?

Jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle, la notion d'enfance n'a pas suscité d'intérêt particulier. L'enfant était défini en termes de manques par rapport à la plénitude supposée de l'adulte. L'étymologie même du mot l'indique : *l'infans*, c'est celui qui est dépourvu de la parole, celui qui ne parle pas, par opposition à l'homme qui parle.

Mais cette étymologie montre aussi que les limites de l'enfance n'ont pas toujours été identiques. Si *l'infans* est celui qui ne parle pas, cela signifie que, dès la parole acquise (on entendait par là le *logos*, c'est-à-dire la parole raisonnable, le discours cohérent, capable de logique), on n'est plus dans l'enfance. Comme le souligne Philippe Ariès, « dès que l'enfant pouvait vivre sans la sollicitude constante de sa mère ou de sa nourrice, il appartenait à la société des adultes et ne s'en distinguait

plus ». Dans la société médiévale et jusqu'à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, on passait donc directement de ce qui serait pour nous aujourd'hui la petite enfance au statut d'homme jeune. Ce qui définissait l'enfant et l'enfance, c'était moins un ensemble de caractères spécifiques qu'une situation de dépendance.

### ● Le tournant du XVIII<sup>e</sup> siècle

C'est au XVIII<sup>e</sup> siècle que la notion d'enfance évolue : d'une part, elle s'allonge dans le temps et s'étend jusqu'à l'adolescence, c'est-à-dire la puberté, et d'autre part elle commence à se distinguer de l'âge adulte autrement qu'en termes de manques, d'insuffisances ou de dépendance.

C'est aussi à cette époque qu'elle acquiert une valeur particulière. Comme le montre bien Philippe Ariès, l'enfant avait auparavant une importance quasi nulle. La mort d'un enfant était considérée comme une fatalité naturelle, un événement presque banal qui ne suscitait

### 1] L'enfant joueur

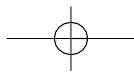
À l'âge d'un an et cinq mois, le futur roi Louis XIII chante et joue du violon. Jusqu'à l'âge de 7 ans, il joue à la poupée et aux petits soldats. C'est aussi à 5 ans qu'il tire à l'arc, joue aux cartes. À 6 ans, on lui apprend les échecs, le jeu de paume. À sept ans, tout change : il apprend à monter à cheval, à tirer les armes ; il va à la chasse et joue aux jeux de hasard.

Ainsi, « il n'existait pas alors de séparation aussi rigoureuse qu'aujourd'hui entre les jeux réservés aux enfants et les jeux pratiqués par les adultes. Les mêmes étaient communs aux uns et aux autres » (Ph. Ariès).

### 2] L'enfant voyant

En Afrique noire, l'enfant est à la fois inférieur aux adultes, auxquels il doit respect et soumission, et supérieur car il a des pouvoirs particuliers liés à son statut de médium, de messager virtuel du monde des esprits et des ancêtres. Ainsi selon un sage wolof (Sénégal), « l'enfant dit des paroles qui, normalement, ne pourraient être dites que par un vieux : il annonce des événements graves : un décès, une bagarre entre deux hommes. Il dit ça comme si ça lui échappait. On dit alors : "Un enfant ne parle pas comme ça. Deux jours après, la chose arrive." »

Dans un tel contexte, la notion de droit de l'enfant ne peut guère avoir de signification : on ne peut reconnaître des droits qu'à un être fondamentalement égal à soi.



guère d'affliction (l'infanticide a été toléré jusqu'au XVIII<sup>e</sup> siècle). De ce fait, l'idée que l'enfant puisse avoir des droits était non seulement dépourvue de toute signification, mais encore n'aurait pu apparaître que comme totalement absurde puisqu'elle aurait impliqué de donner une valeur à ce qui n'en avait pas et ne pouvait pas en avoir.

### ● Qu'en est-il aujourd'hui ?

La société contemporaine manifeste une profonde ambivalence à l'égard de l'enfant et de l'enfance :

– d'un côté, ces notions sont **fortement valorisées** : l'enfant est caractérisé par sa pureté, son innocence, sa spontanéité ; il n'est pas corrompu par les calculs de l'intérêt et de l'ambition, ni enfermé dans le carcan du conformisme et de la routine.

– d'un autre côté, l'époque moderne tend à **retarder toujours davantage l'âge de la pleine autonomie** qui caractérise l'adulte : les études sont de plus en plus longues, les jeunes entrent dans la vie active de plus en plus tard, ils dépendent financièrement plus longtemps de leurs parents...

On pourrait donc conclure que la notion même de « droits de l'enfant » est liée à l'émergence d'une certaine conception et représentation de l'enfance qui n'a pas toujours été. Parce qu'ils sont les premiers concernés, il est intéressant de soumettre la question aux enfants d'aujourd'hui. Ainsi, ils prendront conscience du regard, parfois contradictoire, que la société porte sur eux.

## II. Les objectifs du débat

À travers les activités proposées et à l'aide d'outils variés, les enfants seront amenés à **dégager leur propre conception de l'enfance**. Progressivement, ils en construiront une définition en précisant quelles sont ses frontières (« *Jusqu'à quel âge est-on un enfant?* »), ses caractéristiques (« *Que fait un enfant que ne fait pas un adulte?* ») et sa valeur (« *Est-ce que j'aimerais toujours rester un enfant?* »).

✓ **Objectif principal** : définir ce qu'est un enfant pour mieux comprendre ce que peuvent être ses droits.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Établir un classement de verbes en fonction de son (ses) sujet(s) potentiel(s) (l'enfant, l'adulte).
2. Décrire et interpréter des photos.
3. Proposer une définition personnelle du mot « enfant » sous forme de mots-clé.

4. Réinvestir les acquis des activités préparatoires lors du débat proprement dit, pour exprimer son opinion personnelle.

✓ **Organisation temporelle** :

- 3 séances préparatoires de 30 minutes,
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

## III. Le déroulement du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Définir l'enfance

##### à partir de verbes d'action

Cette première activité consiste à soumettre aux élèves une liste d'actions et de leur demander de les classer en trois catégories :

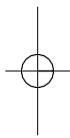
- celles qui selon eux, sont propres aux enfants,
- celles qui sont propres aux adultes,
- celles qui sont communes aux enfants et aux adultes.

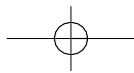
Cette activité se prête bien à un travail de groupe. Répartis en groupes de 4 ou 5, les enfants commenceront déjà à débattre pour classer les verbes dans le tableau établi par l'enseignant. Sans le regard du maître, ils exprimeront et justifieront plus librement leurs choix. Ce point de départ sera très accessible car le matériau de réflexion (les verbes) est fourni et permet de lancer immédiatement le débat.

La liste (non exhaustive) pourrait être la suivante :

- |                      |                   |
|----------------------|-------------------|
| – Jouer              | – Mentir          |
| – Travailler         | – Apprendre       |
| – Manger             | – Commander       |
| – Pleurer            | – Lire le journal |
| – S'ennuyer          | – Voyager         |
| – Se battre          | – Rêver           |
| – Fumer              | – Obéir           |
| – Faire des caprices | – Se disputer...  |

Dans un deuxième temps, le rapporteur d'un groupe viendra présenter son classement à l'ensemble de la classe et engagera ainsi la discussion. Chaque groupe pointant les différences avec son propre classement et lançant ainsi des débats variés. Chacun des termes de la liste prête à discussion ou appelle un effort de clarification (les enfants comme les adultes peuvent « travailler » ou « jouer », mais cela signifie-t-il la même chose ?). Finalement, les élèves peuvent conclure qu'aucune caractéristique proposée n'est propre aux enfants (des adultes aussi peuvent pleurer, faire des caprices, apprendre, etc.).





L'essentiel est moins dans les réponses que dans les controverses que suscite cet exercice et le travail d'argumentation qu'il entraîne.

## Séance 2 Définir l'enfance

### à partir de photos

Cette deuxième activité consiste à proposer aux élèves une réflexion à partir de six photos qui représentent six caractéristiques de l'enfance (cf. affiches 1 à 6). Laisser les enfants observer silencieusement ces photos pendant quelques secondes, puis :

- effectuer rapidement un vote à main levée pour mettre en valeur les photos qui d'après les enfants définissent le mieux l'enfance ;
- demander aux enfants concernés pourquoi ils ont choisi ces photos plutôt que les autres ;
- lors du débat qui suit, chercher à faire intervenir l'ensemble des enfants afin qu'ils justifient leur choix par rapport au discours de leurs camarades.

Durant cette phase, l'enseignant devra autant que possible s'attacher à éviter que les élèves ne se focalisent sur des détails anecdotiques. Il convient de leur rappeler qu'il ne s'agit pas de choisir l'image la plus jolie, celle qui leur plaît le plus, mais celle qui reflète le mieux l'idée qu'ils se font d'un enfant.

En principe, les six photos reproduites illustrent chacune un aspect de l'enfance, une idée que les explications des élèves devraient permettre d'approcher progressivement :

**Affiche 1** – le bonheur,

**Affiche 2** – la pureté et l'innocence,

**Affiche 3** – l'imagination, la créativité,

**Affiche 4** – la capacité d'apprendre,

**Affiche 5** – la spontanéité et la vivacité,

**Affiche 6** – le changement, la maturation.

Cependant, il est tout à fait possible que les enfants proposent des interprétations qui ne correspondent pas à ce découpage, ou qu'ils évoquent d'autres significations : il convient bien évidemment de les accueillir. Après que tous les élèves se sont exprimés, on cherchera ensemble une formulation qui synthétise les significations attribuées par les élèves à chaque photo (on pourra les écrire sous l'affiche, au tableau).

## Séance 3 Définir l'enfance

### à partir de mots-clé

Dans cette dernière activité préparatoire, les enfants, enrichis des acquis des précédentes séances, proposeront leur propre définition de l'enfant en écrivant sur

une feuille (ou directement au tableau), 3 mots quels qu'ils soient (nom, adjectif, verbe) qu'ils associent à un « enfant ».

Lors de la mise en commun de ces mots-clé, on cherchera à mettre en valeur les mots récurrents (en les soulignant) qui permettront de dégager les représentations dominantes. L'affiche synthétisant cette recherche sera un outil précieux pour permettre aux enfants, en fin de séance, de produire une définition complète et personnelle de l'enfance.

## B) Le débat

Grâce aux matériaux utilisés, aux idées déjà évoquées et au vocabulaire employé dans les activités préparatoires, les enfants sont désormais à même de participer efficacement au débat proprement dit. Celui-ci pourra être posé autour de trois axes :

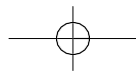
**1** On s'interrogera d'abord sur la question des *frontières* entre l'enfance et le reste de la vie : « *Jusqu'à quel âge est-on enfant ?* »

On l'a vu, la réponse n'a pas toujours été la même. Selon leur âge, il n'est pas évident que les enfants répondent de manière uniforme. L'intérêt ici est moins dans le chiffre que peuvent donner les élèves (et sur lequel ils peuvent être en désaccord) que dans les arguments qu'ils produiront pour étayer leurs positions. En effet, le choix d'un âge plutôt que d'un autre renvoie à une conception implicite de l'enfance. Les critères de délimitation peuvent être :

- **intellectuels** : capacité à raisonner, à comprendre les discours et les textes « adultes » (« *un enfant, ça ne comprend pas tout* » ; « *c'est quand on peut lire des livres* »... ) ;
- **affectifs** : émotivité et spontanéité versus maîtrise de soi, et notamment de ses émotions (« *on cesse d'être enfant quand on ne pleure plus* », « *quand on n'a plus besoin d'être consolé* »... ) ;
- **sociaux** : sortie des institutions spécifiques de l'enfance (« *quand on ne va plus à l'école* »... ) ou accès à des conduites autonomes (« *quand on peut voyager tout seul en train* »... )
- **économiques** : fin de la dépendance financière (« *quand on gagne de l'argent* »... ).

**2** Puis, on s'intéressera aux *caractéristiques* de l'enfance : « *Qu'est-ce que font (ou vivent... ou sentent...) les enfants que ne font pas les grandes personnes ?* »

La tournure de cette question permet d'éviter une dérive fréquente qui consiste, comme cela fut longtemps le cas, à définir l'enfance de façon purement négative et privative. Il s'agit en somme de renverser la



problématique en invitant les élèves à une approche positive de la notion d'enfance et en les incitant à rechercher, non ce qu'ils n'ont pas ou ne font pas, mais les caractéristiques qu'ils possèdent et qu'ils risquent de perdre en grandissant.

**3** Ce questionnement conduit assez naturellement à une autre réflexion : « *Est-ce que c'est bien d'être un enfant?* ».

En posant par exemple la question : « *Est-ce que vous auriez envie de rester toujours un enfant ?* », on cherchera à savoir si les enfants vivent leur état comme une période dont il faut sortir le plus vite possible (« *quand je serai grand...* ») ou bien comme une situation où ils se complaisent. L'opinion la plus commune à ce sujet – celle des adultes – est que les enfants ont envie de grandir et qu'ils aspirent à devenir une « grande personne ». Or l'expérience montre que les enfants sont assez partagés et qu'un certain nombre d'entre eux envisagent sans impatience ou joie particulière la perspective de sortir de l'enfance. Il est particulièrement intéressant de leur demander pourquoi.

Au cours de l'ensemble de ces débats, il sera utile de noter au fur et à mesure les réponses proposées par les enfants en les répartissant en trois catégories :

- les réponses sur lesquelles tout le monde est d'accord, qui ne suscitent pas de controverse ;
- les réponses sur lesquelles il y a désaccord ;
- les réponses qui appellent un travail ultérieur d'éclaircissement ou d'information (on peut symboliser cette colonne par un point d'interrogation).

Pour animer au mieux le débat, l'enseignant peut jouer lui-même le rôle de secrétaire de séance ou encore le déléguer aux enfants, en désignant au début de la discussion un ou plusieurs secrétaires chargés de noter les idées importantes et de les restituer en fin de séance, sous forme orale et/ou écrite.

Autre possibilité : demander, après le débat, que chaque élève écrive individuellement sur une feuille ce qu'il a retenu, par exemple en reprenant les trois catégories ci-dessus.

## IV. Prolongements possibles

Quelques supports sont proposés ici pour prolonger la réflexion.

### 1. Littérature enfantine

Sur la vie des enfants, leur statut, les conceptions de l'enfance dans le passé, on pourra consulter la collection « Bonjour l'histoire », par Karine Delobbe (Pemf) :

- *Des enfants dans l'Antiquité*,
- *Des enfants au Moyen Âge*,
- *Des enfants du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*,
- *Des enfants au XX<sup>e</sup> siècle*.

Et les sites internet suivants :

- Informations sur l'histoire des droits de l'enfant : [www.droitsenfant.com/](http://www.droitsenfant.com/) « Un peu d'histoire »
- Encyclopédie *Encarta*, article « Histoire de l'enfance » : [fr.encarta.msn.com](http://fr.encarta.msn.com)
- [www.droitspartages.net](http://www.droitspartages.net)

### 2. Proverbes, citations et poème

Les citations suivantes peuvent servir de point de départ à des discussions ou des réflexions collectives et enrichir ou relancer le débat initial :

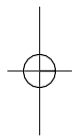
- « *L'argent est une richesse morte, les enfants une richesse vivante* » (*Proverbe chinois*) : « en quoi les enfants peuvent-ils être considérés comme une "richesse" pour leurs parents ? pour la société ? »
- « *Chaque homme cache en lui un enfant qui veut jouer* » (*Nietzsche*) : « Comment peut-on être adulte et cependant rester un enfant ? »
- « *La vérité sort de la bouche des enfants* » (*Proverbe*) : « Pourquoi les enfants diraient-ils davantage la vérité que les adultes ? »
- Enfin, à propos de ce poème de Federico Garcia Lorca, on pourra se demander quels sont ces « pays inconnus à notre monde » que voient les enfants.

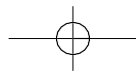
#### Manège

*[...] Sur leurs petits chevaux  
déguisés en panthères  
les enfants mangent la lune  
comme si c'était une prune.*

*Rage, rage, Marco Polo!  
Dans leur fantastique ronde  
les enfants voient des pays  
inconnus à notre monde. [...]*

Federico Garcia Lorca, fragment de « Manège »  
in *Chansons, Œuvres complètes*, tome I, La Pléiade, éd. Gallimard.





# L'enfant a-t-il des droits ?

## I. Les enjeux du thème

Quinze ans après la signature de la *Convention internationale relative aux droits de l'Enfant (CIDE)*, la notion même de « droit de l'enfant » semble ne plus faire problème. Les seules interrogations portent à présent sur la réalité de sa mise en œuvre et sur les meilleures méthodes à employer pour son application effective.

Or cette légitimité du concept de « droit de l'enfant » n'est pas toujours allée de soi. On a vu dans la fiche 1 que pendant des siècles, la conception même qu'on se faisait de l'enfant était celle d'un être purement biologique objet de cajoleries affectueuses. L'enfant était bien un « sujet de droit », mais un sujet dont, pendant très longtemps, on s'est fait une idée très minimale des besoins et des capacités.

### ● Au sens juridique, pas de droits sans devoirs...

À ce contexte s'ajoute l'ambiguïté même du terme de « droit ». Celui-ci désigne en premier lieu le système juridique, c'est-à-dire la totalité des règles qui ouvrent simultanément sur un ensemble d'obligations (payer ses impôts, respecter la Loi...) et de prestations réglementaires (indemnisation en cas de chômage, couverture sociale...). Celles-ci peuvent varier d'un pays à l'autre. Mais en second lieu, il désigne à l'intérieur de ce système, l'ensemble des prestations par opposition aux obligations : défendre ou revendiquer « mes droits » (par exemple, mes indemnités en cas de licenciement), c'est exiger de la société ce que j'estime me revenir parce que « *j'y ai droit* », parce que c'est inscrit dans la Loi.

Juridiquement, la notion de droit (au sens restreint) est la contrepartie d'une obligation. Les droits à la sécurité, à l'éducation, à la solidarité nationale ont pour corollaire des devoirs tels que: payer ses impôts, défendre la patrie menacée, respecter l'ordre public...

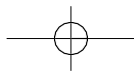
Ainsi, les droits renvoient *au droit*, c'est-à-dire à un système codifié de réciprocité et d'échanges où chacun doit à la fois donner et recevoir.

**Dans le cas de l'enfant, cette réciprocité paraît ne pas exister.** L'enfant ne produit rien (et ne peut donc pas encore payer d'impôts) ; il n'a pas les forces suffisantes pour défendre la patrie en danger, ni la clairvoyance qui lui permettrait de participer au débat démocratique. D'autre part, sa dépendance est quasi totale, du moins dans les premiers âges. Or s'il ne peut pas y avoir de droits sans devoirs, de prestations sans obligations, on voit mal comment la notion de « droit » pourrait lui être appliquée.

**L'enfant n'est pas non plus en mesure de remplir un devoir** – pas même celui d'obéissance, puisque celle-ci, tant qu'il n'a pas l'âge de raison, reste de l'ordre de l'éducation ou renvoie à des mobiles affectifs. **Il ne peut satisfaire à aucune obligation** puisqu'il n'a pas encore la capacité juridique de le faire. On est donc fondé à se demander s'il y a un sens à dire que l'enfant peut être bénéficiaire de droits, et c'est d'ailleurs pourquoi, pendant des siècles, il n'en avait pas ou presque pas.

### ● Au sens philosophique, le droit n'est plus opposé au devoir

Pour surmonter cette difficulté, il faut **changer de terrain et passer du juridique au philosophique**. On donnera alors au concept de droit la signification qu'il a dans l'expression « droits de l'Homme ». Ici en effet, **l'affirmation des droits n'est plus liée à la formulation de devoirs**. Tout homme, en tant qu'être humain, a des « droits ». Ceux que formulent les diverses déclarations des droits de l'Homme valent en soi, indépendamment de ce que les individus peuvent donner en échange. Même l'homme le plus criminel possède des **droits imprescriptibles**, du seul fait qu'il est un Homme. On parle alors de « droit naturel », c'est-à-dire lié à la nature même de l'Homme, et il en va pareillement pour l'enfant.



### ● **Convention des droits de l'Enfant (CIDE) et Convention des droits de l'Homme**

Dans ce contexte, la CIDE est-elle redondante par rapport à celle des droits de l'Homme ? On se heurte en effet à une dernière difficulté. Depuis que l'enfant a été reconnu dès sa naissance comme un « sujet de droits », il bénéficie comme l'adulte de la plupart des droits de l'Homme. Pas plus qu'un homme adulte, on ne saurait tuer un enfant. Ni même restreindre sa liberté autrement que dans un but éducatif ou pour sa sécurité. Personne aujourd'hui ne conteste la légitimité de ces droits pour l'enfant. Mais dans ce cas, ne suffit-il pas de préciser ce qui va de soi, à savoir que les droits de l'Homme valent aussi pour l'enfant dès sa naissance ? Est-il besoin d'une déclaration spécifique des droits de l'enfant ?

La réponse tient à la **spécificité de l'enfant**. Il est un être humain, certes, mais un être humain en construction, non encore achevé. À ce titre, il a des droits spécifiques (droit aux loisirs, au jeu, à l'éducation, à l'identité, au maintien des liens avec sa famille). D'autre part, la Convention suggère que tout enfant doit être l'acteur principal de la construction de sa personnalité, que sa parole doit être prise en considération. Elle implique donc une vision plus dynamique de l'enfant : l'objectif n'est plus seulement de le protéger, mais aussi de lui permettre de participer à son éducation.

## II. Les objectifs du débat

Le débat devra être l'occasion de **dresser ensemble la liste des droits universels** susceptibles d'être reconnus aux enfants. Pour cela, on invitera les élèves à se placer dans la posture qui a été celle des initiateurs de la CIDE. Et après **avoir bien clarifié la notion de droit**, l'effort de recherche et de réflexion individuelle et collective devrait aboutir à une liste de droits reconnus comme fondamentaux. Ensuite, et ensuite seulement, cette liste pourra être confrontée à la CIDE afin soit de la compléter par des droits auxquels on n'avait pas pensé, soit de discuter certains points sur lesquels les enfants ne seront pas forcément d'accord.

✓ **Objectif principal** : comprendre ce qu'est un droit pour déterminer les droits fondamentaux des enfants.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Rappporter une expérience personnelle en remplissant un tableau à double entrée.

2. Lire un extrait un extrait de texte et en comprendre le sens implicite.

3. Trier des images en respectant un critère précis (respect ou transgression du droit)...

4. Fort des activités préparatoires, débattre ensemble pour établir la liste des droits fondamentaux de l'enfant.

5. Comparer cette liste à la CIDE (reproduite en fin d'ouvrage).

✓ **Organisation temporelle** :

– 3 séances préparatoires de 30 minutes,

– 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

## III. Le déroulement du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Dresser un inventaire des droits

Afin de commencer à cerner l'étendue possible des droits, on demandera à chaque élève d'écrire tout ce qu'il a le droit de faire et de ne pas faire en diverses circonstances. Le tableau suivant sera fourni à cet effet, sachant que les troisième et quatrième colonnes pourront être remplies plus tard.

	<i>J'ai le droit de...</i>	<i>Je n'ai pas le droit de...</i>	<i>Qui donne le droit ?</i>	<i>Pourquoi ?</i>
Chez moi				
À l'école				
Dans la rue				
Dans un magasin				

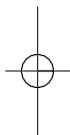
Ensuite, on examinera collectivement chacune des cases du tableau, ligne à ligne.

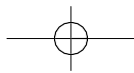
• **Avoir le droit... à la maison.**

Le constat de la diversité des « droits », accordés ou refusés, amènera à s'interroger sur leurs fondements : « *Pourquoi les parents donnent-ils ou ne donnent-ils pas tel ou tel droit ? Pourquoi certains accordent-ils ce que d'autres refusent, alors que les enfants ont le même âge, vivent dans des conditions comparables ?* »

• **Avoir le droit... à l'école**

À l'école aussi, il y a des « droits ». Sont-ils les mêmes pour tous ? Dans la classe, oui. Et encore, pas toujours : dans les classes pratiquant la pédagogie Freinet par exemple, les droits reconnus dépendent parfois du niveau de « ceinture » acquis : au sein d'un même groupe, certains peuvent se déplacer seuls à l'intérieur de la classe ou de l'école parce qu'ils ont été reconnus par le conseil et le maître comme ayant la capacité de le faire.





Mais d'une classe à l'autre ? Cela peut dépendre du maître : les enfants citeront aisément des cas de divergences d'un enseignant à l'autre (« Avec Madame X, on avait le droit de bouger dans la classe quand on avait fini notre travail »). Ou encore, de l'âge des enfants, de l'effectif de la classe ou de considérations de sécurité.

Lors de cette mise en commun apparaîtront des divergences entre les enfants, tant sur les droits et non-droits que sur les personnes qui les imposent. Pour établir un tableau collectif, les enfants devront donc discuter, argumenter, se justifier. Ils prendront ainsi conscience de la **variabilité des droits en fonction des lieux et des personnes**.

### Séance 2 Lire et interpréter un texte sur un droit

Le texte ci-dessous de Martine Boncourt démontre bien le lien entre droit et devoir, et son caractère inconditionnel à partir du moment où il a été adopté par une société définie (la classe). On pourra amorcer une discussion collective à partir des deux questions suivantes :  
– « Que signifie la loi "On ne se moque pas" ? Quelle est sa justification par rapport à la vie de la classe et du groupe ? »

– « Pourquoi cette loi s'impose-t-elle au maître (ou à la maîtresse) aussi bien qu'aux élèves ? »

### Séance 3 Définir les droits fondamentaux à partir de photos

Dans cette dernière séance préparatoire, les enfants seront invités, par groupes, à observer des affiches qui

illustrent chacun des droits fondamentaux, et de dire s'ils sont respectés ou non :

**Affiche 7** – le droit de jouer,

**Affiche 8 et 9** – le droit d'avoir une alimentation suffisante et équilibrée,

**Affiche 10** – le droit de ne pas faire la guerre,

**Affiche 11** – le droit d'aller à l'école,

**Affiche 12, 13, 14** – le droit d'être protégé des maladies,

**Affiche 15** – le droit à un nom,

**Affiche 16** – le droit à un refuge.

C'est à partir de ce matériau de réflexion que les élèves pourront aborder la notion de droit fondamental sans s'appuyer d'emblée sur la CIDE. Et au moment du débat proprement dit, les élèves pourront chercher à formuler précisément chaque droit, en réinvestissant cette activité préparatoire.

## B) Le débat

### 1 On s'interrogera d'emblée sur les droits fondamentaux des enfants.

Le terme de « droit » se réduit le plus souvent pour les enfants au **rapport unilatéral d'obéissance** qu'ils ont vis-à-vis de l'autorité parentale. « J'ai le droit de... » (regarder la télévision, recevoir des copains, jouer dehors...) signifie : « Mes parents m'autorisent à... ». La notion de droit s'apparente donc pour eux à la marge de liberté qu'une autorité incontestée et inconditionnée leur accorde à l'intérieur d'un ensemble de contraintes et d'obligations auxquelles ils ne sauraient se soustraire sous peine de sanction.

#### Texte cité

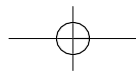
Vent de folie ce jour-là dans la classe, pendant la séance du Conseil. [...] Cédric critique Julie qui refuse la critique et rejette la responsabilité sur Joëlle. Nadia pleure et nie et refile le bébé à Vincent qui passe l'après-midi à Nathalie [...], tandis que Maxime saisis la balle au bond et en profite pour critiquer... la maîtresse que je ne parce qu'elle a dérogé à la Loi, Loi d'or inscrite et affichée au mur de la classe, Loi sacrée, incontournable, non négociable, sans exception et sans appel : « On ne se moque pas ». Mais la maîtresse, prise dans l'atmosphère orageuse, s'enferme dans sa mauvaise foi.

« Tiens, dit-elle, l'œil torve, je n'ai pas le souvenir de m'ait m'être moquée de toi. – Ça s'est passé hier, répond l'accusateur. J'ai demandé les à aller au tableau pour expliquer comment j'avais fait le problème et vous avez dit : "Ah ! non. Pas toi ! On s'ra A quoi encore là demain !"»

– Tu en es sûr ? Je ne me souviens plus.

– Témoins ?», dit Hakim, imperturbable président de séance.  
Tous les doigts se lèvent.  
« Bon, concède la maîtresse, mais si j'ai dit cela, parce que je suis fatiguée de te voir partir dans tes affaires à tout moment. Je refuse la critique parce que je ne sais plus quoi faire avec toi ».  
Alors Hakim, lentement, se lève. Lentement, il tend vers la maîtresse un doigt de juste. Son menton tremble. Il inspire une grande goulée d'air et ce qu'il va dire pesant chacun de ses mots va soulever en moi, la maîtresse, une des plus fortes vagues d'émotion qu'il été donné de connaître au plan professionnel. Il dit : « Ici, on a une loi. Cette loi, elle nous aide, nous enfants, elle nous protège. Mais si la maîtresse, elle écoute pas, cette loi, alors à quoi elle sert ? elle sert ? »

Martine Boncourt, *Moi, maîtresse*, éd. Matrice, 2004.



Pour dépasser cette conception, nous proposons d'introduire la question des droits de l'enfant à partir de celle des droits de l'Homme, c'est-à-dire en référence à des **besoins fondamentaux de l'être humain**, et non à des interdits. On peut le faire en demandant :

- « *De quoi a besoin un enfant ?* » : il est probable que les réponses tourneront autour des besoins physiques, mais on peut tenter de pousser plus loin la réflexion : « *Est-ce que les enfants ont seulement besoin de manger à leur faim ? de ne pas être brutalisés ?* »
- « *Que faut-il pour qu'un enfant soit heureux ?* » La notion de bonheur présente l'intérêt de ne pas limiter les besoins au seul bien-être physique et de faire intervenir d'autres aspirations qu'il s'agira de préciser.
- « *Pourquoi est-il important que ces droits soient écrits ?* » Cette dernière question met l'accent sur le caractère universel et inconditionnel de la convention. Lorsqu'on écrit et signe quelque chose, on s'engage à le respecter. C'est un contrat.

**2** Dans un deuxième temps, il est intéressant de **comparer les droits des adultes à ceux des enfants** afin que la spécificité de ceux-ci soit bien marquée. On pourra commencer par s'interroger sur les droits de l'enseignant : certes, en classe, il a bien plus de droits que les enfants, mais n'y a-t-il pas aussi des choses qu'il n'a pas le droit de faire ? Ainsi par exemple, le maître n'a pas le droit de battre un enfant, ni de laisser sa classe sans surveillance, etc.

Puis, on pourra élargir aux adultes en général « *Qu'ont-ils le droit de faire ou de ne pas faire ? Qui accorde ou refuse ces droits ? Qui sanctionne les manquements ?* » Au terme de cette réflexion, deux idées devraient émerger :

- la **notion de droit est liée à une autorité qui permet ou ne permet pas, accorde ou refuse, garantit ou ne garantit pas « le droit de »**. Cette autorité peut être incarnée dans une personne déterminée, connue, familière (le maître ou les parents, pour les enfants) ou bien dans un ensemble de personnes qui ne sont pas connues d'avance et sont interchangeable (les policiers ou les juges, pour les adultes) ;
- **il y a une relativité de la notion de droit** : les droits ne sont pas les mêmes partout, ils varient en fonction de l'autorité qui les accorde, de l'âge, des circonstances, du pays. Ainsi par exemple, dans une classe, les enfants ont fait spontanément remarquer qu'il y a des pays où les droits d'aller à l'école, de se déplacer librement ou d'exprimer son opinion ne sont pas assurés, alors que dans d'autres pays, ils le sont.

**3** Pour conclure, de même qu'on s'est interrogé sur les **caractéristiques communes à l'adulte et à l'enfant**, et sur celles qui sont propres à l'un et à l'autre, on pourra reprendre les résultats de cette réflexion et tenter de lister (par exemple en trois colonnes) :

- **les droits communs aux hommes** (adultes et enfants) : le droit de vivre en sécurité, de manger à sa faim, d'être soigné...
- **les droits spécifiques aux enfants** : le droit de jouer en dehors du temps scolaire, de ne pas être contraint à un travail forcé, d'aller à l'école...
- **les droits spécifiques aux adultes** : le droit de voter, d'aller et venir à sa guise, de travailler...



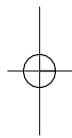
Avec la CIDE, l'enfant devient un individu et le membre d'une famille et d'une communauté. Il est doté de droits qui correspondent à son âge et à son degré de maturité. Alors qu'ils étaient auparavant considérés comme négociables, ses besoins sont désormais des **droits juridiquement obligatoires, fondamentaux et imprescriptibles**. L'enfant cesse de recevoir passivement notre aide pour devenir le sujet ou le détenteur de ses droits.

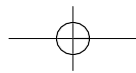
## IV. Prolongements possibles

La présentation de la CIDE peut faire l'objet d'une séance postérieure au débat lui-même. Sa version simplifiée (reproduite en fin d'ouvrage) sera une bonne base de travail accessible directement aux enfants.

On s'attachera en particulier à faire ressortir les caractères de la Convention, ce qui la rend unique et indispensable :

- **elle porte sur tous les domaines** ; elle est le seul instrument qui reconnaisse à la fois les droits civils, politiques, économiques, sociaux et culturels de l'enfant ;
- **elle est universelle**, s'appliquant à tous les enfants dans toutes les situations dans la quasi-totalité de la communauté des nations ;
- **elle est inconditionnelle**, demandant même aux gouvernements qui manquent de ressources d'agir afin de protéger les droits de l'enfant ;
- **elle est intégrée**, affirmant que tous les droits sont essentiels, indivisibles, interdépendants et égaux.





# Qu'est-ce qu'une famille ?

## I. Les enjeux du thème

Le thème de la famille est évidemment très présent à l'enfant. La famille est le premier groupe, la première collectivité qu'il connaisse. C'est aussi celle qui, sauf exception, lui reste la plus proche et même après l'accès à l'âge adulte, demeure souvent comme un ultime recours, une garantie (relative) de sécurité contre les vicissitudes de la vie.

La famille, sous des formes diverses, semble constituer une réalité universelle et intemporelle, connue de chacun. Ce n'est pas un hasard si « famille » et « familial » ont la même racine. Dans son préambule, la *Convention internationale relative aux droits de l'Enfant* (CIDE) souligne d'ailleurs l'importance de la famille et la considère comme « l'unité fondamentale de la société et le milieu naturel pour la croissance et le bien-être de tous ses membres ». Or une analyse historique et culturelle montre que la famille manifeste une très grande diversité.

### ● La famille selon les époques

– Dans l'Antiquité grecque et romaine, la famille relève de la sphère privée. Sa fonction est essentiellement économique : elle pourvoit à l'entretien de la vie, à l'exploitation et à la transmission des biens (principalement agricoles). Sa structuration est hiérarchique : le chef de famille, le « *pater familias* » chez les Romains, exerce une autorité incontestée, à la fois sur son épouse, ses enfants et ses esclaves. La notion de « droit de l'enfant » ne saurait donc dans ce contexte avoir aucun sens : comme le souligne un historien, « le *pater familias* avait le droit de refuser un enfant nouveau-né, de le condamner à mort ou à l'exposition ».

– Au Moyen Âge, plus que la famille, c'est le lignage qui compte. Dans les maisonnées vivent sous le même toit, et dans une grande promiscuité, autour des maîtres de maison, une foule d'enfants et d'adultes (grands-parents, oncles, serviteurs...). Chez les paysans pauvres, la famille ne correspondait à rien de plus qu'à l'installation matérielle du couple au sein d'un milieu plus vaste : le village, la ferme, la « maison » des maîtres et des seigneurs.

– Le XVIII<sup>e</sup> siècle marque la naissance de la famille au sens moderne. En incitant les mères à allaiter et les parents à veiller de près à l'éducation de leurs enfants, Rousseau limite la cellule familiale au groupe restreint des parents et des enfants. Mais même dans cette perspective, la notion de droit de l'enfant est encore loin d'être acquise. Ainsi Rousseau déclare dans *L'Émile* : « Je ne me chargerais pas d'un enfant maladif, dût-il vivre quatre-vingt ans. Je ne veux point d'un élève toujours inutile à lui-même et aux autres. » Cette évolution va de pair avec un renforcement des pouvoirs du mari, auquel le Code civil napoléonien confèrera le statut d'une sorte de monarque domestique.

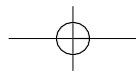
### ● La famille selon les civilisations

La famille occidentale, dite « nucléaire », centrée sur la relation conjugale, est loin de constituer le modèle unique, ni même dominant, de la famille.

L'Afrique noire, par exemple, témoigne de divers modèles selon les régions et les ethnies. Dans certains cas, c'est le modèle patriarcal qui prédomine : la famille s'organise autour d'un chef de famille. Dans d'autres cas, le modèle est plutôt celui du groupement de familles où plusieurs générations vivent ensemble dans le même enclos. La famille élargie peut offrir à l'enfant un recours en cas de conflit entre un enfant et ses parents ; un oncle ou un cousin peuvent servir alors de médiateurs.

### ● La position de la CIDE

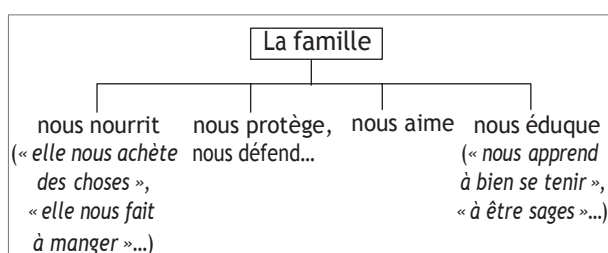
Depuis 1989, la CIDE reconnaît « la responsabilité commune des deux parents pour ce qui est d'élever l'enfant et d'assurer son développement » (article 18). Le droit de l'enfant à une vie familiale est réaffirmé à plusieurs reprises (articles 5, 9-1 et 9-3, 10, 14-2, 18, 27-2). Mais en même temps, la Convention reconnaît à l'enfant un certain nombre de droits (à la liberté de pensée, de religion, d'expression ; à ne pas être soumis au travail forcé ; à l'éducation). Or ces droits sont loin d'être respectés dans toutes les familles et partout dans le monde. Au nom de la famille érigée en principe sacré, les enfants sont souvent astreints au silence, à l'obéissance aveugle, au travail... Il est donc important que les élèves puissent, par



le biais du débat, développer un regard critique sur leur environnement familial. Ce jugement critique n'est pas incompatible, bien au contraire, avec les liens affectifs d'attachement et d'amour, ni avec la relation légitime d'autorité qui caractérise l'éducation familiale.

## II. Les objectifs du débat

✓ **Objectif général** : découvrir les caractéristiques générales de la famille qui peuvent se résumer ainsi :



Mais ce n'est souvent là qu'un point de départ au-delà duquel d'autres fonctions (échange, transmission...) peuvent être découvertes.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Décrire et interpréter des photos, et les classer de la plus représentative à la moins représentative des relations familiales.
2. Exposer ses choix devant la classe, les justifier et réagir aux affirmations contradictoires de ses camarades.
3. Débattre en petit groupe d'une situation-problème et proposer (par écrit) une réponse.
4. Lire à haute voix un texte court.

✓ **Organisation temporelle** :

- 2 séances préparatoires de 30 minutes,
- 1 séance pour le débat proprement dit de 30 minutes.

## II. Les objectifs du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Définir la famille à partir de photos

Comme pour le questionnaire sur l'enfant (fiche 1), un choix de photos représentant différents aspects de la vie familiale peut permettre aux élèves d'explicitier

plus facilement les multiples facettes et fonctions de la famille, les affiches 17 à 20 illustrant chacune une fonction dominante :

**Affiche 17** – la fonction nourricière,

**Affiche 18** – la fonction de convivialité,

**Affiche 19** – la fonction de transmission,

**Affiche 20** – la fonction affective et protectrice.

Après exposition et observation des photos, on demandera à chaque élève de les ranger de la plus représentative de la relation familiale à la moins représentative. Un enfant volontaire viendra exposer l'ordre qu'il a choisi en se justifiant. Les autres élèves seront invités à intervenir pour proposer d'autres choix qu'ils argumenteront. On essaiera de ne pas rester au niveau du simple témoignage personnel, en incitant les enfants à généraliser leurs propos.

#### Séance 2 Exploiter des situations-problèmes

Chacun des cas proposés ci-contre correspond à des expériences que tout enfant peut vivre ou avoir vécu, et met l'élève devant un choix qui offre plusieurs réponses possibles. L'explicitation et la justification de ces réponses permettent d'approfondir les principes et les exigences du milieu familial, et montrent que la famille n'est pas un groupe rigide, mais une communauté qui, comme toute communauté humaine, requiert réflexion et intelligence. La classe pourra être organisée en petits groupes de trois élèves. Chaque groupe recevra une situation-problème à laquelle il devra répondre par un court texte justifiant sa réponse. Si des divergences apparaissent au sein du groupe, elles devront bien sûr être présentées. Les différents groupes pourront ensuite se rassembler par deux afin que chacun expose son cas et la solution qu'il propose à l'autre groupe. Ainsi, toujours dans une petite configuration propice aux échanges, les enfants découvriront d'autres situations et seront amenés à justifier leurs choix, contredire ceux de leurs camarades ou au contraire les renforcer avec d'autres arguments.

Lors de la mise en commun, un rapporteur de chaque groupe lira le texte de la situation-problème ainsi que la réponse de son groupe, enrichie des propositions de son groupe-partenaire. L'enseignant incitera l'ensemble de la classe à réagir et éventuellement à formuler de courtes phrases déterminant quelques règles des relations familiales.

Dans cette perspective – certaines des situations proposées mettant en cause des droits reconnus à l'enfant – il peut être intéressant de se référer à la CIDE (reproduite en fin d'ouvrage) pour chercher et expliquer les articles qui traitent de ces problèmes.

## Étude de cas...

1] Ayant fini ses devoirs, Jacques demande à sa mère s'il peut sortir dehors jouer. Elle lui dit oui. En descendant l'escalier, il rencontre son père qui lui défend de sortir. Que doit-il faire ?

2] Claire, 10 ans, regarde avec son frère Marc, 8 ans, la télévision. Leur mère arrive et demande à Marc s'il a fini ses devoirs. Marc répond « oui ». Claire sait que ce n'est pas vrai, qu'il n'a pas ouvert son cartable depuis qu'il est rentré de l'école. Que doit-elle faire ?

3] Monsieur K., médecin à Paris, s'adresse à son fils de 6 ans : « Si tu fais encore des bêtises, je vais te taper ». Son aîné, qui a suivi la conversation, lui rétorque : « En France, on ne tape pas les enfants ». Que doit faire le père ?

4] Samba est écolier à Dakar. Alors qu'il est en train de faire ses devoirs, ses cousins viennent le voir et s'installent dans sa chambre pour discuter. Lorsqu'il leur demande d'aller ailleurs, car il ne peut se concentrer, les cousins lui reprochent de n'avoir pas le sens de la famille et d'être un égoïste. Ont-ils raison ?

5] Dans la famille de Yan, tout le monde se dispute pour choisir quel programme de télévision on va regarder. Comment peut-on régler ces désaccords ?

6] Fatima veut aller sur un site de jeux dont lui a parlé sa meilleure amie. Ses parents ne sont pas d'accord car ils n'ont pas encore installé de logiciel de contrôle parental sur l'ordinateur familial. Que peut-elle faire ?

7] Marc a besoin d'un survêtement. Son choix se porte d'emblée sur le dernier modèle d'une marque à la mode, mais sa mère lui dit qu'il est trop cher. Que peut-il dire ?

8] Paul est battu par ses parents. Doit-il les dénoncer ? et à qui ?

9] Le père de Michel, 11 ans, est en prison pour vol. Michel n'ose pas le dire à ses camarades et leur raconte que son père est en voyage, qu'il travaille dans un pays lointain. Un jour, son père rentre à l'improviste à la maison : il vient d'être libéré. Michel est avec son meilleur ami. Doit-il lui dire la vérité ?

10] La maman d'Axel vole régulièrement quelques articles au supermarché. Un jour, elle se fait pincer par une vendeuse. Elle nie catégoriquement si bien que la vendeuse se tourne vers Axel et lui demande : « Ta maman a-t-elle volé ? » Que doit-il répondre ?

## B) Le débat

Les questions susceptibles d'être abordées dans un débat sur la famille sont nombreuses. En fonction du temps dont on dispose, on pourra se concentrer sur l'un des sous-questionnements proposés.

1 On peut d'abord s'interroger sur les limites de la famille et l'extension de ce concept. Si l'on considère que le modèle actuellement dominant en France est celui de la famille « nucléaire » (père/mère/enfants), on peut notamment se demander :

– « Une famille sans enfants, est-ce encore une famille ? »

– « Une famille avec un seul parent, est-ce encore une famille ? »

– « Une famille avec plusieurs mères, est-ce encore une famille ? » (polygamie)

Ces questions permettent de poser, directement ou indirectement, le problème des rôles parentaux. « Dans une famille, faut-il nécessairement que le père incarne plutôt l'autorité, et la mère la tendresse ? »

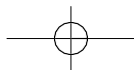
2 On peut ensuite se demander : « À quoi sert la famille ? ». « Une famille, c'est quelqu'un qui nous élève, nous achète à manger..., nous gronde quand on fait des bêtises... » répondront certains, mettant ainsi progressivement en valeur la polysémie du concept de famille, qui a simultanément une signification :

1. **biologique** : rapports de filiation, d'hérédité ;

2. **éducative** : inculcation des règles élémentaires de la vie sociale, mais aussi transmission de traditions, de patrimoines culturels et religieux, de souvenirs entre générations ;

3. **économique** : unité de ressources et de consommation.

Or ces fonctions ne coïncident pas forcément : certaines peuvent être exercées par la famille restreinte, d'autres par la famille élargie. Dans le cas de l'adoption ou de placement d'enfant, la filiation biologique ne coïncide pas avec les fonctions éducative et économique.



#### L'Unicef et l'adoption internationale

Tant que l'on ne connaît pas le sort des parents, l'enfant séparé de sa famille ne doit pas être considéré comme candidat à l'adoption. Si l'on n'arrive pas à retrouver ses parents ou des membres de sa famille proche, il doit être adopté par une famille de la même origine. Si ce n'est pas possible, on peut alors, mais alors seulement, envisager l'adoption par une famille d'une autre culture ou d'un autre pays.

**3** On peut ensuite **confronter le milieu familial à d'autres milieux**. Cette confrontation peut prendre plusieurs directions :

– par rapport à l'école : « *qu'est-ce qui distingue le milieu familial du milieu scolaire ?* »

– par rapport aux animaux : « *peut-on parler de famille dans le cas des animaux ?* »

Les enfants en viennent, par ce biais, à prendre conscience de l'importance de la *mémoire* dans la constitution de la communauté familiale : toute famille est une histoire, et d'ailleurs une grande part des réunions familiales consiste à raconter ou commenter les « histoires de famille ».

**4** Enfin, un dernier questionnement peut porter sur la **comparaison des principes et des styles éducatifs caractérisant chaque famille**. Ici, les enfants peuvent partir de leur propre expérience et, par exemple, relever les différences dans les habitudes quotidiennes et les prescriptions qui régissent l'existence journalière (heure du coucher, permission de regarder la télévision à certains moments ou non, d'aller seul dehors, de recevoir des copains chez soi...).

Cette comparaison peut et doit permettre de prendre progressivement conscience qu'il y a une *culture familiale*, faite de représentations, d'habitudes de vie, de normes, de valeurs, de préférences alimentaires... Cette culture constitue la spécificité de chaque famille et se transmet d'une génération à l'autre. C'est ce qui a conduit un enfant à dire : « *Une famille, c'est quelque chose qui ne se termine jamais* ».

## IV. Prolongements possibles

### 1. Littérature enfantine

On trouvera dans la littérature pour enfants de nombreux ouvrages qui peuvent servir de points de départ à une réflexion sur la famille, et notamment ceux-ci :

– MOKA, *Ah, la famille*, L'École des loisirs, 1997.

*La famille recomposée vue avec beaucoup d'humour*.

– P. HARTLING, *Et de six avec Clara*, éd. Pocket, 1996.

*Une famille résidant dans une maison minuscule, va devoir se serrer encore plus pour accueillir une petite Clara*.

– M.-A. MURAIL, *Oh, boy*, L'École des loisirs, 2000.

*Trois enfants, suite au décès de leurs parents, doivent être placés auprès de leur demi-frère ou demi-sœur*.

*Un bijou, à lire à tout prix. On rit et on pleure...*

– G. MEBS, *L'enfant du dimanche*, Gallimard, 1998.

*Une fillette, placée en foyer, se réjouit à l'idée d'être accueillie les dimanches dans une famille d'accueil*.

*Seulement la famille en question ne ressemble en rien à ce qu'elle s'était imaginée*.

– C. LAYE, *L'enfant noir*, éd. Pocket Jeunesse, 2000.

*Un chef-d'œuvre classique de la littérature africaine (niveau cycle 3, collège)*.

– F. DIOME, *Le ventre de l'Atlantique*, éd. A. Carrière, 2003.

*L'expérience d'une fillette décidée à suivre l'école envers et contre tout, et d'abord contre sa famille*.

### 2. Citations

On peut proposer aux enfants de réfléchir à partir de brèves citations sur la famille :

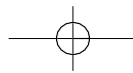
- « *Dès que les parents ont appris à leurs enfants à parler et à marcher, ils leur ordonnent aussitôt de se taire et de rester assis* » (Françoise Dolto) ;

- « *Des parents sages permettent à leurs enfants de se tromper. Il est bon qu'ils se brûlent les doigts de temps en temps* » (Gandhi) ;

- « *On ne choisit pas sa famille, mais on peut choisir ses amis* » (anonyme).

**Plus d'un million d'enfants** sont devenus orphelins ou séparés de leur famille du fait des conflits des dix dernières années du *xx<sup>e</sup>* siècle.

**106 millions d'enfants** de moins de quinze ans auront perdu un de leurs parents ou les deux en 2010. Parmi eux, le nombre d'enfants orphelins à cause du sida devrait dépasser les 25 millions.



# À quoi sert l'école ?

## I. Les enjeux du thème

Le thème de l'école dépasse de beaucoup la simple question du droit à l'éducation, reconnu aux enfants. En effet, l'école est en général la première institution sociale que rencontre l'enfant en dehors de sa famille ; elle constitue pour lui le premier contact avec la société, c'est-à-dire avec un type de collectivité reposant sur des principes radicalement différents de ceux de la famille. Ce qui est en jeu dans l'école, c'est donc la découverte de rapports humains absolument nouveaux.

### ● L'enfant au sein de la famille

Au sein de sa famille, l'enfant se situe dans un contexte de **relations fondamentalement hiérarchiques et différenciées**. L'inégalité existe naturellement entre parents, investis d'une « autorité naturelle », et enfants placés d'emblée en situation de dépendance et de subordination liée à leur fragilité initiale. Mais elle se situe aussi entre les enfants eux-mêmes, qui ont des rapports inégalitaires liés à leur âge, voire à leur sexe dans un certain nombre de cultures. Aînés et cadets, garçons et filles se trouvent chacun à leur place, singulière, unique ; et l'enfant trouve dans cette singularité même sa place.

### ● L'enfant au sein de l'école

À l'école en revanche, **l'enfant découvre qu'il peut être égal et identique**, de par son statut et ses performances, **à tous les autres membres du groupe**. En effet, face à l'autorité du maître, tous les élèves d'une classe sont en principe fondamentalement égaux, quels que soient leur âge, leur sexe, leur condition sociale, leurs capacités physiques... En tant qu'**élèves** et non plus **enfants**, ils acquièrent un statut qui gomme leurs différences individuelles et simultanément, leur confère des droits spécifiques :

- le droit non seulement d'apprendre, mais aussi de faire des erreurs (Alain écrit qu'à l'école, contrairement à ce qui se passe dans la vie, les erreurs de calcul « ne ruinent personne »),
- le droit d'ignorer (alors que « nul n'est censé ignorer la loi » dans la vie, on ne saurait exiger de l'enfant à

l'école qu'il connaisse et respecte parfaitement la loi ; il est précisément à l'école pour l'apprendre),  
– le droit de tâtonner, etc.

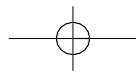
On remarquera que, contrairement à l'autorité des parents, celle du maître ne repose pas sur l'affectivité – même si des liens affectifs peuvent se surajouter à l'autorité institutionnelle de l'enseignant.

Cette description correspond à l'école idéale ou, si l'on préfère, à l'idéal d'école républicaine tel qu'il a été développé par des auteurs comme Condorcet, Jules Ferry et Alain. Néanmoins, l'école réelle correspond-elle à ce modèle ? Il est permis d'en douter si on la confronte aux témoignages d'anciens élèves, par exemple le philosophe Michel Serres (texte ci-dessous) :

#### Texte cité

« Lorsque j'étais petit, bien avant la Seconde Guerre mondiale, la récréation a toujours été vécue par mon frère et moi comme quelque chose de... le retour à la loi de la jungle [...]. J'ai expérimenté là, dans la cour de récréation, quand j'avais de 5 à 10 ans, une telle guerre, une telle violence que, premièrement, j'étais content de revenir en classe quand la cloche sonnait, mais que, deuxièmement, j'ai trouvé que dans la classe régnait la même violence, à la différence près que dans la classe, comme j'étais le premier, c'était moi qui dominais. Et que, troisièmement, j'en ai tiré une morale qui m'a suivi toute ma vie, c'est-à-dire que celui qui écrase les autres au moyen de sa parole, dans les journaux, à la télé, ou dans la science, me paraît le même voyou que celui qui cassait la gueule dans la cour aux petits parce qu'il était le plus fort. »

Bernard DeFrance, *Conversation avec l'auteur*,  
[Michel Serres].



## II. Les objectifs du débat

Le débat portera globalement sur la question : « À quoi sert l'école ? » ou sous une autre formulation : « Pourquoi va-t-on à l'école ? ».

Il sera important de dépasser l'idée, somme toute banale et tautologique, que l'école sert à acquérir des connaissances « pour avoir un bon métier » (réponse spontanée de beaucoup d'enfants). Au-delà de cette mission évidente, il convient de faire prendre progressivement conscience de la **dimension sociale, institutionnelle et finalement politique de l'école**. Avant même tout enseignement formel et explicite de la citoyenneté, l'école apprend à être citoyen par son organisation même. Jusque dans les sociétés les plus tyranniques, elle comporte toujours un **ferment démocratique**, fût-ce avec la pédagogie la plus traditionnelle et la plus autoritaire, parce qu'elle est pour les enfants la première occasion de rencontrer et de vivre une situation d'égalité institutionnelle. Comme le dit Kant, « on y apprend à mesurer ses forces et la limitation qui résulte du droit d'autrui. On n'y jouit d'aucun privilège parce que l'on y rencontre partout de la résistance et que l'on ne s'y rend remarquable que par son mérite. Elle donne la meilleure image du futur citoyen ».

✓ **Objectif principal** : prendre conscience du rôle de l'école dans l'instruction, l'éducation et la formation à la citoyenneté.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Écrire un texte imaginaire sur « l'école de ses rêves ».
2. Lire à voix haute et commenter ce texte ou un dessin.
3. Décrire, interpréter et comparer des photos représentant des situations scolaires variées.
4. Écouter et reformuler le contenu d'un texte lu par l'enseignant.
5. À partir d'un témoignage personnel, déterminer les fonctions essentielles de l'école.

✓ **Organisation temporelle** :

- 3 séances préparatoires de 30 minutes,
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

## III. Le déroulement du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Définir « l'école de mes rêves »

L'une des manières de favoriser l'expression, et donc l'analyse du réel, est souvent d'inviter les enfants à se projeter dans l'idéal et dans l'utopie. On pourra proposer aux élèves d'écrire un texte ou de faire un dessin sur le thème : « l'école dont je rêve », ou encore : « Si j'étais président et que j'avais le pouvoir de changer l'école comme je veux, quelle école ferais-je ? »...

Chacun lira ensuite son texte ou commentera son dessin aux autres, et l'on pourra afficher l'ensemble des productions au mur, de manière à ce que chacun en prenne connaissance avant le débat.

#### Séance 2 Définir l'école à partir de photos

Très souvent, on se rend compte que les enfants prennent part au débat en ayant en tête le stéréotype de l'école traditionnelle dans laquelle le maître procède essentiellement par leçons magistrales et exercices individuels. Or ce stéréotype, outre qu'il ne correspond guère aux missions actuelles de l'école, présente l'inconvénient de limiter les propositions des enfants aux apprentissages les plus « scolaires », c'est-à-dire aux disciplines inscrites à l'emploi du temps, et de se centrer sur les contenus plutôt que sur les compétences.

Afin de briser autant que possible ce stéréotype, nous proposons quatre photos qui correspondent à des situations d'enseignement et des types de relation maître/élève différents :

**Affiche 21** – l'enseignement magistral,

**Affiche 22** – le travail en groupe,

**Affiche 23** – le conseil ou le débat en classe,

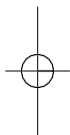
**Affiche 24** – l'assistance individuelle à un élève.

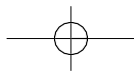
Chacune de ces photos, présentée sans commentaires et sans explications préalables, peut faire l'objet d'une analyse à partir des questions suivantes :

– « Quelle est l'activité des élèves ? Que vise-t-elle ? »

– « Qu'est-ce que les élèves apprennent dans cette situation ? En quoi ce qu'ils apprennent leur sera utile quand ils seront adultes ? »

– « Que fait le maître/la maîtresse dans cette situation ? Quel est son rôle ? »





### Texte cité

La classe de Monsieur Ndétare n'était jamais fermée. Mais je n'avais pas le droit d'y entrer, je n'étais pas inscrite. Curieuse, intriguée surtout par des mots que ses élèves prononçaient à la sortie des cours – leurs chansons mélodieuses qui n'étaient pas celles de ma langue, mais d'une autre que je trouvais tout aussi douce à entendre – je voulais découvrir le génie qui apprenait aux enfants scolarisés tous ces mots mystérieux. Alors, j'ai triché, j'ai volé, j'ai trahi la personne que j'aime le plus au monde : ma grand-mère !

J'ai triché : [...] feignant d'aller me reposer sous le cocotier à l'entrée du jardin, je m'éclipsais. Je déterrai mon ardoise cassée, ramassée à la poubelle, et mes craies – je cachais le tout sur un talus devant le jardin – puis je filais à l'école, en douce.

J'ai volé : pour acheter de la craie, il me suffisait de dérober quelques piécettes à ma grand-mère, elle mettait son porte-monnaie, une petite bourse en coton cousue main, sous l'oreiller.

J'ai menti : lorsque je rentrais, des heures plus tard, j'inventais une histoire qui révélait aussitôt ses failles,

et la pauvre dame me répétait son sermon, trop habituel pour m'inquiéter :

« Ah bon ! la prochaine fois, tu m'avertiras, hein ! T'as compris ? Si tu t'avisés de recommencer, je te le ferai regretter. Entendu ? »

À l'école, la classe de Monsieur Ndétare, je vous l'ai déjà dit, n'était jamais fermée. J'entrais ; il y avait une place vide au fond, je m'y installais, discrète, et j'écoutais. Il écrivait des lettres ou des chiffres étranges au tableau et donnait l'ordre de les recopier. Je recopiais. Puis venait le moment où il appelait les écoliers au tableau à tour de rôle ; quand tous étaient passés, moi aussi je décidais d'y aller à mon tour. Monsieur Ndétare s'offusquait, ouvrait le compas géant de ses jambes et se dirigeait vers moi :

« Tu déguerpis tout de suite ! Alors, dehors, tu n'es pas inscrite ! »

Je sortais en courant. Dès qu'il se réinstallait derrière son bureau, je revenais prendre ma place, à la dernière table.

Fatou Diome, *Le ventre de l'Atlantique*, éd. Anne Carrière, 2003.

### Séance 3 Lire et interpréter un texte sur la « chance » d'aller à l'école

La dernière activité préparatoire aborde les situations où les enfants n'ont pas accès à l'école et leurs conséquences sur la vie présente et future de ces enfants. Fatou Diomé (texte ci-dessus) montre à quel point, pour nombre d'enfants africains, l'école a représenté une chance unique, une source d'émerveillement et de culture qui a transformé leur existence. Une réflexion sur ce sujet permettra, *a contrario*, de préciser les rôles de l'école et de revenir à l'essentiel : l'école permet d'être autonome et libre, et c'est en cela que c'est un droit fondamental.

Après avoir lu l'extrait à haute voix, l'enseignant pourra faire reformuler le contenu narratif, puis interroger ses élèves :

– « Pourquoi Fatou ne va-t-elle pas à l'école ? » La réponse à cette question n'est pas réellement donnée dans le texte. Le lecteur apprend seulement qu'elle n'est pas inscrite. « Mais pourquoi ? Que fait-elle à la maison avec sa grand-mère ? » Une multitude d'hypothèses pourront être formulées (« c'est une fille », « elle doit travailler à la maison »...).

– « Pourquoi Fatou a-t-elle tant envie d'aller à l'école ? de comprendre ces "lettres ou chiffres étranges" ? Et vous, avez-vous autant envie qu'elle d'aller à l'école, pourquoi ? » Sans chercher à moraliser, ces questions mettront l'accent sur le fait qu'aller à l'école est une chance.

« A-t-elle raison de « tricher, voler et mentir » pour aller à l'école ? »

Il peut être intéressant de signaler aux enfants que ce texte est autobiographique et que l'auteur est aujourd'hui professeur de lettres. Ces données concrétiseront bien les conséquences positives de sa volonté farouche d'aller à l'école.

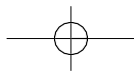
### B) Le débat

1 Une première recherche peut tenter de répondre à la question simple : « *Qu'apprend-on à l'école ?* ».

L'expérience montre que les premières réponses à cette question sont aussi les plus triviales : on y apprend

Avant que j'aie à l'école, les comptes du commerce de mes parents étaient totalement désorganisés. Mais rapidement, j'ai commencé à m'occuper des livres de mon père et j'ai aidé ma sœur aînée à apprendre à lire et à écrire. Beaucoup de gens ici à Beni Shara'an voudraient que je sois médecin plus tard mais moi, je veux être enseignante pour transmettre à d'autres enfants ce que j'ai appris.

Rawia, 8 ans, Égypte.



« à lire et à écrire », « à compter »... Mais une fois ces évidences énoncées et répétées, d'autres surgissent, qui tentent d'aller plus loin. Ainsi, certains disent : « On y apprend à rester sage, à ne pas faire de bêtises », ce qui met l'accent sur l'aspect éducatif de l'école, au-delà de la simple instruction. Dans le même ordre d'idées, on voit parfois (mais pas toujours) émerger des réponses comme : « On y apprend à bien s'entendre », « À se faire des copains »...

Si les réponses sont riches et abondantes, il peut être intéressant de tenter une ébauche de classement, par exemple en distinguant :

– celles qui impliquent la **forme transitive** du verbe « apprendre » : apprendre les maths, l'histoire, la géographie...

– celles qui impliquent la **forme indirecte** du verbe « apprendre » : apprendre à être sage, à travailler ensemble, à chercher des informations sur Internet, à se faire des copains...

À partir de là, on pourra réfléchir sur ce que signifie cette distinction entre « apprendre » et « apprendre à ». Les enfants seront amenés à remarquer que dans le premier cas, le complément est un nom ; dans le second, un verbe. Ce qui permet en fin de compte d'aboutir à la distinction entre savoir et savoir-faire, connaissances et compétences. Bien sûr, ces termes ne seront pas forcément introduits et expliqués ; mais l'essentiel est que la différence soit saisie, même de façon intuitive.

**2** Il est ensuite possible de passer à un autre questionnement : « *Pourquoi apprend-on à l'école?* ».

Ici également, la première réponse qui est en général donnée est : « pour avoir un métier » ou « pour avoir un *bon* métier » (la formulation n'est pas indifférente). Ainsi, un élève qui a d'abord donné cette dernière réponse l'a ensuite reformulée en disant : « Pour faire le métier qu'on veut ». Il a ainsi mis l'accent moins sur l'aspect « formatif » de l'école (apprendre les compétences générales et les techniques nécessaires à l'exercice d'une profession déterminée) que sur le fait qu'elle permet un **choix éclairé**, qu'elle donne, ou devrait donner, une marge de liberté permettant d'échapper, jusqu'à un certain point, à la fatalité sociale. Même si cette vision est contestée par beaucoup de sociologues, il peut être intéressant de l'approfondir, car elle exprime au moins la finalité affichée, ou officielle, de l'école, dans une société démocratique.

On se demandera alors qu'est-ce qu'il faut pour pouvoir choisir à bon escient, en connaissance de cause, un « bon métier ». L'effort pour répondre à cette question conduira les enfants à élargir peu à peu l'éventail des

finalités de l'école, bien au-delà des disciplines scolaires traditionnelles.

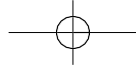
**3** Une manière d'orienter la réflexion vers la spécificité de l'école par rapport aux apprentissages utilitaires ou professionnels est de se demander : « *Si on pouvait apprendre à lire, à écrire, à connaître l'Histoire et la Géographie au moyen d'ordinateurs, est-ce que l'école serait encore utile?* ».

Aujourd'hui, la plupart des élèves, du moins dans les pays développés, ont appris à rechercher des informations sur Internet, à utiliser des logiciels didactiques. Ils sont donc à même d'envisager que certains apprentissages puissent être assurés autrement que par la leçon traditionnelle dans la classe. Mais après un premier mouvement consistant à répondre : « *Oui, alors l'école ne servirait à rien* », « *Oui, alors on apprendrait chez nous* », d'autres protestent et disent par exemple : « *Si on avait des ordinateurs, l'école servirait encore à quelque chose : à apprendre d'autres langues* », « *à faire de la philosophie* », « *à participer à un conseil* » ou « *à faire des débats* ». Ces réponses mettent l'accent sur les missions de socialisation, d'éducation et de réflexion critique qu'un enseignement assisté par ordinateur ne permet pas.

**4** Après avoir ainsi défini les multiples missions de l'école, on pourra clore le débat en rappelant (à partir de l'affiche 11, fiche 2) qu'avoir accès à l'éducation est un droit pour tous les enfants et que, néanmoins, des millions d'enfants ne reçoivent aujourd'hui aucune instruction.



- Plus de **120 millions d'enfants** dans le monde ne vont pas à l'école.
- Un enfant sur trois ne termine pas ses études primaires.
- Les deux tiers des 875 millions d'illettrés dans le monde sont des femmes.



#### IV. Prolongements possibles

Les textes suivants ont l'intérêt de présenter deux conceptions de l'école. Ils permettent de poser concrètement quelques-uns des problèmes évoqués précédemment.

1. Pour Camara Laye, l'école a été une chose « sérieuse, passionnante », mais elle était également le lieu d'une discipline inflexible et de châtements souvent rigoureux.

##### Texte cité

Ce tableau noir était notre cauchemar : son miroir sombre ne reflétait que trop exactement notre savoir ; et ce savoir souvent était mince, et quand bien même il ne l'était pas, il demeurait fragile ; un rien l'effarouchait. Or si nous voulions ne pas être gratifiés d'une solide volée de coups de bâton, il s'agissait, la craie à la main, de payer comptant. C'est que le plus petit détail ici prenait de l'importance. [...] Notre maître avait les jambages irréguliers en spéciale horreur : il examinait nos copies à la loupe, puis nous distribuait autant de coups de trique qu'il avait trouvé d'irrégularités. Or, je le rappelle, c'est un homme comme du vif-argent, et il maniait le bâton avec une joyeuse verveur !

Camara Laye, *L'enfant noir*, éd. Presses Pocket, 1976.

2. Cheikh Hamidou Kane, dans *L'aventure ambiguë*, exprime les réticences de beaucoup d'Africains à scolariser leurs enfants.

##### Texte cité

Je viens vous dire ceci : moi, Grande Royale, je n'aime pas l'école étrangère. Je la déteste. Mon avis est qu'il faut y envoyer nos enfants cependant. [...] L'école où poussent nos enfants tuera en eux ce qu'aujourd'hui nous aimons et conservons, à juste titre. Peut-être notre souvenir lui-même mourra-t-il en eux. Quand ils nous reviendront de l'école, il en est qui ne nous reconnaîtront pas.

[...] Mais, Gens de Diallobé, souvenez-vous de nos champs quand approche la saison des pluies. Nous aimons bien nos champs mais que faisons-nous alors ? Nous y mettons le fer et le feu, nous les tuons. De même, souvenez-vous : que faisons-nous de nos réserves de graines quand il a plu ? Nous voudrions bien les manger, mais nous les enfouissons en terre. La tornade qui annonce le grand hivernage de notre peuple est arrivée avec les étrangers, gens de Diollobé. Mon avis à moi, Grande Royale, c'est que nos meilleures graines et nos champs les plus chers, ce sont nos enfants.

Cheikh Hamidou Kane, *L'aventure ambiguë*, éd. Julliard, 1961.



## Fiche 5

# Qu'est-ce que « grandir » ?

## I. Les enjeux du thème

Grandir semble être une caractéristique évidente de l'enfance, qui ne mériterait guère d'être interrogée. Le propre de l'enfance est d'être transitoire ; les enfants savent qu'ils ne seront pas toujours enfants, et les parents ou les éducateurs anticipent sur la maturité future de ceux dont ils ont la charge. Et pourtant, cette évidence ne va pas sans susciter de multiples questions.

Tout d'abord, même si les enfants savent qu'ils vont grandir parce qu'ils ont constamment sous les yeux le spectacle des adultes qu'ils seront, des grands frères et des grandes sœurs qui les précèdent, **ils ne se sentent pas grandir**. Grandir ne fait donc pas spontanément et immédiatement partie des expériences qu'on peut avoir, comme aimer, souffrir, dormir, penser, rêver, etc. C'est une évidence qui ne survient que par réflexion, en considérant l'être vivant, et en confrontant le moment présent aux souvenirs qu'on a de son propre passé.

### ● « Grandir » ou « changer » ?

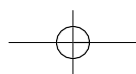
En second lieu, il faut distinguer « grandir » et « changer ». **Un être humain, qu'il soit enfant ou adulte, ne cesse de changer** : chaque expérience vécue, chaque rencontre le transforme, jusqu'à la mort. En revanche, il y a un moment où, en principe, l'individu cesse de grandir, tout au moins d'un point de vue biologique. La maturité atteinte, la taille se stabilise, le corps cesse de se développer bien que pourtant il continue à évoluer. Oui, mais dans le langage courant, « grandir » s'applique aux aspects physiques comme aux aspects psychiques. « *Il a grandi* » veut dire : il a mûri, il est devenu plus responsable, plus adulte, plus réfléchi... Or, s'il est facile de mesurer la croissance physique (par l'augmentation de la taille, du poids, des performances physiques...), il n'en va pas de même de la croissance psychique. Comment évaluer objectivement les progrès de l'autonomie ? du sens des responsabilités ? de la capacité de réflexion ? On est donc fondé à se demander si « grandir » peut

avoir le même sens, être employé de la même façon dans le domaine physique et dans le domaine moral.

« Grandir » se distingue également de « changer » en ce qu'il **n'implique pas**, comme ce dernier terme, **une modification radicale des caractères de l'individu**. On peut grandir – et c'est même le cas le plus fréquent – dans la continuité de ce qu'on est, comme une plante grandit tout en conservant sa forme, sa structure, ses propriétés essentielles. C'est d'ailleurs peut-être là la raison pour laquelle « on ne se sent pas grandir ».

### ● « Grandir » du point de vue des droits de l'enfant

Grandir pose également un problème du point de vue des droits de l'enfant. La CIDE considère l'enfant comme une entité, un sujet spécifique de droits différents de ceux de l'adulte, même s'il partage avec lui la qualité d'être humain. Du fait même de son caractère juridique, elle est amenée à concevoir l'enfant comme un être existant en soi, par-delà la diversité des individus singuliers. Pourtant, certains droits obligent à établir une différenciation qui n'est que suggérée dans la Convention, sans jamais faire l'objet d'une réflexion juridique ou philosophique explicite. Ainsi par exemple, l'article 12 traite de l'enfant « capable de discernement » et prescrit de prendre en considération les opinions de l'enfant « eu égard à son âge et son degré de maturité ». Les concepts de croissance, développement et maturation qu'exprime le terme générique de « grandir » sont donc constamment présents dans la Convention. Mais **cette notion ouvre la porte à des appréciations qui impliquent une marge d'arbitraire** – aux antipodes des principes même du droit – parce qu'il n'est pas de critère précis, de définition rigoureuse et incontestable des notions de « maturité » ou de « développement des capacités ». Selon ces appréciations subjectives, un droit pourra être accordé ou refusé, limité ou étendu, **alors que la Convention vise précisément à arracher les droits de l'enfant à la subjectivité et à l'arbitraire**.



## II. Les objectifs du débat

✓ **Objectif principal** : prendre conscience des aspects physiques mais surtout psychiques de l'acte de grandir, et déterminer comment le respect des droits de l'enfant garantit son bon développement.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Proposer une définition personnelle du mot « grandir ».
2. Produire un récit à la première personne présentant un événement qui nous a fait grandir.
3. Lire un texte personnel à haute voix.
4. Sélectionner des passages de la CIDE pour répondre à la question : « *quels droits permettent aux enfants de bien grandir ?* »

✓ **Organisation temporelle** :

- 3 séances préparatoires de 30 minutes (l'activité 2 pourra faire l'objet de plusieurs séances en fonction des objectifs spécifiques d'expression écrite que l'enseignant y placera).
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

## III. Le déroulement du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Définir le mot « grandir »

Chaque élève est invité à définir en quelques mots sur papier libre, le terme « grandir ». L'enseignant ramasse toutes ces définitions et les lit, au hasard, à l'ensemble de la classe. Les mots ou expressions récurrents sont écrits au tableau. Suite à cette mise en commun, on pourra essayer d'effectuer un classement entre ces différents mots pour distinguer l'aspect « physique » et l'aspect « psychique » de l'acte de grandir. La consultation du dictionnaire viendra confirmer et compléter les trouvailles des élèves. Par exemple, dans *Le Petit Larousse*, on trouvera pour le mot « grandir » :

- a. « *qui est de taille élevée* » : c'est la croissance physique.
- b. « *qui a atteint une certaine maturité* » : c'est la croissance au sens biologique et psychique. (Il faudra évidemment réfléchir avec les enfants sur ce que signifie « maturité », mot qui figure plusieurs fois dans la CIDE.)
- c. « *qui l'emporte par sa naissance, sa fortune ou son influence* » : signification sociale.

d. « *qui est marquant (un grand jour...) ou qui se distingue par ses qualités, son talent... (un grand savant, un grand homme).* »

On pourra, pour chacune de ces définitions, demander des exemples concrets aux élèves.

#### Séance 2 Écrire un texte libre sur

« grandir »

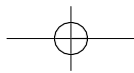
Afin de personnaliser ces définitions et donc de les rendre plus accessibles aux enfants, on pourra leur demander de raconter un moment de leur vie, une aventure, un épisode vécu à l'issue duquel ils ont eu l'impression « d'avoir grandi », d'être devenus plus « grands », moins « enfants ». Les productions feront naturellement référence à telle ou telle définition du mot « grandir ». Après reprise individuelle de chaque production par le maître, elles seront lues à toute la classe par leurs auteurs et serviront de points de départ à une réflexion collective sur « les expériences qui font grandir ».

#### Séance 3 Rechercher dans la CIDE

les articles qui font référence aux différents aspects de « grandir »

Les enfants sont regroupés par groupes de 5 ou 6. Chaque groupe dispose d'une version abrégée de la CIDE reproduite en fin d'ouvrage. L'enseignant leur propose de souligner dans le texte les droits qui leur permettent de grandir. Un rapporteur viendra présenter le fruit de la recherche de son groupe. Pour chaque élément souligné, l'enseignant incitera l'ensemble de la classe à justifier ce choix et à aller plus loin dans la réflexion afin de donner toutes ses dimensions au terme « grandir » :

- **le droit d'expression** : on cherchera avec les enfants des situations dans lesquelles on leur demande leur opinion et où celle-ci a du poids (ex : divorce, éducation morale et religieuse ou plus prosaïquement, le choix de telle ou telle émission à la télé...);
- **le droit à la santé et à une alimentation suffisante** : on déterminera avec les enfants les conditions d'une bonne santé (prévention, hygiène, soins curatifs en cas de maladie). On se demandera aussi en quoi, d'après la CIDE, une alimentation suffisante est la base d'un bon développement physique mais aussi « mental, spirituel, moral et social » ;
- **le droit à l'éducation** : on rappellera aux enfants ce qu'est « l'obligation scolaire », puis on s'interrogera sur les différentes manières dont les parents peuvent s'acquiescer de ce droit : école classique (publique ou privée) mais aussi école à la maison...



– **le droit de ne pas être exploité** : on interrogera les élèves sur le travail des enfants en leur demandant comment cette exploitation peut les empêcher de bien grandir (dans tous les sens que l'on aura reconnus à ce terme).

## B) Le débat

De multiples questions peuvent faire l'objet de discussions dans les classes et alimenter un débat autour du problème de savoir ce que c'est que « grandir ».

**1** Tout d'abord, une recherche conceptuelle sur la définition de « grandir » permet d'examiner, comme cela a été indiqué précédemment, les différences entre *grandir*, *devenir adulte*, *devenir majeur*. Cette discussion peut déjà avoir été abordée à partir de la question « Qu'est-ce qu'un enfant ? » (fiche 1). Mais elle peut ici conduire à préciser le champ d'application de chacun des trois termes :

– « **Grandir** » s'applique essentiellement aux aspects biologiques et psychiques de l'évolution de l'enfant vers l'état de maturité (taille, poids, capacités physiques et intellectuelles) : les enfants peuvent être invités à rechercher et inventorier tous les indicateurs de « grandir » pris en ce sens.

– « **Devenir adulte** » s'applique plutôt aux aspects sociaux de l'évolution. Être adulte, c'est faire preuve de jugement, d'esprit critique, d'esprit de responsabilité, d'intérêt pour les autres et le monde, d'ouverture d'esprit, de compréhension vis-à-vis d'autrui, vis-à-vis de cultures, de conceptions différentes des siennes, etc. Ici encore, les enfants, si on les y invite, sont tout à fait capables de donner des exemples qui illustrent et permettent de définir progressivement ce terme.

– « **Devenir majeur** », accéder à l'état de majorité, possède un sens plus spécifiquement juridique et légal. Mais comme les précédents, il ne saurait être identifié à un âge déterminé. Même si la majorité légale de 18 ans retient généralement l'attention parce qu'elle correspond à l'exercice de droits civiques importants (droit de voter) et de droits juridiques tout aussi importants (émancipation vis-à-vis de la tutelle parentale, droit de quitter le domicile familial...), il faut souligner auprès des enfants, qui ne le savent généralement pas, qu'il y a d'autres seuils de majorité : majorité pénale à 13 ans, majorité sexuelle à 16 ans... Quand on demande à des élèves : « 18 ans, c'est l'âge de la majorité : est-ce qu'on est grand à cet âge-là ? », la plupart répondent non, ce qui montre bien qu'ils perçoivent intuitivement la différence entre majorité légale et maturité physique, psychique et sociale.

**2** Une autre question souvent débattue est : « *Quand on grandit, en quoi est-ce qu'on change? Et en quoi reste-t-on pareil?* ».

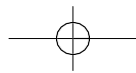
Cette question permet aux enfants de dissocier les transformations physiques qu'ils vivent comme quelque chose qu'on ne choisit pas, qui survient en soi en dehors de tout pouvoir de la volonté, et la conscience intime d'être soi, qui est étroitement liée à la conscience d'être libre, de pouvoir faire des choix et de vivre des attachements (aux parents, aux camarades...). « *Je suis toujours le même, parce que je me rappelle quand j'étais petit* », dit ainsi un enfant. Cette remarque rejoint l'analyse des philosophes (Kant, Husserl, Bergson notamment) qui fondent l'identité du sujet sur la mémoire, le sentiment vécu de la durée.

**3** Dans certaines classes, on a proposé le sujet : « *Est-ce que les enfants sont pressés de grandir ?* ». La réponse spontanée est généralement : « *Je préfère grandir* », et les raisons invoquées : « *pour avoir un travail et gagner des sous* », « *parce que je pourrai voyager comme je veux* », « *acheter ce que je veux* », « *parce que j'ai envie de faire un métier* », « *pour me marier et avoir des enfants* ». On voit que ces réponses témoignent déjà de l'intériorisation précoce des stéréotypes culturels ; mais elles expriment aussi le fait que « grandir » est associé à l'idée d'acquérir et d'exercer un certain nombre de *pouvoirs*, d'élargir le champ de ses activités et de ses capacités.

Dans un second temps, certains enfants émettent des réserves sur cette impatience de grandir le plus vite possible. « *Moi, j'aimerais pas grandir tout de suite, parce qu'on ne peut plus s'amuser* ». À quoi d'autres enfants objectent : « *On peut encore jouer avec ses enfants quand on est grand* », ce qui revient à suggérer implicitement que grandir, ce n'est pas forcément perdre toutes les qualités et prérogatives de l'enfance. On peut grandir, devenir adulte, tout en gardant des qualités rattachées à l'enfance.

**4** D'autres questions peuvent surgir spontanément ou être proposées par l'enseignant. Ainsi par exemple : – « *Est-ce qu'on grandit tout seul ?* (cf. l'image de la plante qui pousse seule dès qu'elle est placée dans des conditions favorables). *Ou bien est-ce que les autres – famille, éducateurs, mais aussi copains, amis, voisins – peuvent aider à grandir ?* »

– « *Est-ce qu'on s'arrête un jour de grandir ?* » Spontanément, les enfants répondent plutôt oui : il y a un jour où enfin « on est grand », avec toutes les prérogatives ci-dessus mentionnées. L'expression « quand je



serai grand... » exprime d'ailleurs cette idée d'un état qui, une fois acquis, l'est définitivement et entièrement. Mais ici encore, certains élèves, après discussion, en viennent à nuancer le propos et admettent « qu'on peut toujours grandir » – non pas physiquement, mais sous

d'autres aspects. On passe ainsi insensiblement de la signification socio-psycho-biologique du terme à sa signification morale, comme lorsqu'on dit d'un personnage historique que c'est un « grand homme ».

## IV. Prolongements possibles

### 1. Littérature enfantine

On pourra puiser dans les romans d'apprentissage pour alimenter la réflexion et se référer par exemple à :

– ELZBIETA, *Bibi*, L'École des loisirs, 1998.

*Le jour où Bibi essaie de voler en cachette, il comprend qu'il est devenu grand...*

### 2. Texte pour l'enseignant

#### Texte cité

Si vous craignez que votre fils se bosselle le front, déchire son tablier, se salisse les ongles et les mains, risque de tomber et de se noyer, enfermez-le dans votre salle à manger confortable, ou tenez-le en laisse quand vous sortez, de crainte qu'il ne se joigne trop vite aux bandes d'enfants qui, dans la rue, dans les jardins, parmi les vergers et les fourrés, poursuivent intrépidement leurs élémentaires expériences. Posez tout autour de son activité particulière une série de barrières qui, comme le parc de l'étable, empêcheront votre petit homme de faire jouer ses muscles et ses sens.

[...] Vous vous étonnerez ensuite si votre enfant est maladroit de ses mains, hésitant dans ses jeux ou ses travaux, inquiet et timide devant les exigences de l'effort, désaxé dans un monde où il ne suffit plus de savoir lire et écrire, mais qu'il faut appréhender à bras-le-corps, avec décision et héroïsme.

La vie se prépare par la vie.

Célestin Freinet, *Les dits de Mathieu*, éd. Delachaux-Niestlé.

– RASCAL et SOPHIE, *Fanchon*, L'École des loisirs, 1997.  
*Fanchon est une petite lapine qui ne vit que pour faire ce qu'on attend d'elle. Si l'on n'attend rien, elle n'est rien. Un jour, elle décide de jeter au feu tous ces masques qu'elle se croit obligée de porter...*

– N. GARREL, *Dans les forêts de la nuit*, éd. Nathan jeunesse, coll. « Pleine lune », 1996.

### 3. Poème

*L'homme  
à sa naissance  
le voici souple et fragile  
à sa mort  
le voilà dur et rigide  
Les dix mille plantes  
écloses  
les voici souples et délicates  
mortes  
les voilà flétries et desséchées  
Ainsi  
ce qui est dur et rigide  
est compagnon de la mort  
ce qui est souple et fragile  
est compagnon de la vie  
La puissance  
sera mise à bas  
la souplesse et la fragilité  
seront élevées.*

Lao-Tseu, Leçon 76, Tao-tö-King,  
*La tradition du Tao et de sa sagesse*, Les éd. du Cerf, 1984.

## Fiche 6

# Garçons et filles sont-ils égaux ?

## I. Les enjeux du thème

Le thème de la différence sexuelle est **totale-ment absent de la CIDE**. Dans tous les articles, il n'est question que des « enfants » de manière générale et indistincte, sans qu'à aucun moment ne soit abordé le problème du statut des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et en particulier l'inégalité qui, dans presque toutes les cultures du monde, s'exerce au détriment des filles et des femmes. En proclamant le droit de tous les enfants à l'éducation, au jeu et au loisir et en condamnant le travail forcé, les mutilations ou les abus sexuels, la Convention défend donc implicitement la condition féminine. Et l'Unicef mène à travers le monde de nombreuses actions en faveur de l'éducation des filles et de l'égalité de l'accès aux soins, ou contre la prostitution précoce et le mariage forcé.

### ● La mixité signifie-t-elle la fin de la ségrégation ?

Depuis que la mixité a été instaurée dans les écoles de la plupart des pays du monde, les enfants apprennent les mêmes matières au même rythme. Mais la ségrégation sexuelle est loin d'avoir disparue pour autant. « De la maternelle au collège, les cours de récréation offrent toutes le même spectacle : les garçons au milieu, occupant collectivement l'espace et jouant des biceps ; les filles en périphérie, explorant par petits groupes les délices du dialogue intime ».

### ● Une pédagogie « antisexiste » ?

C'est pourquoi de nombreux spécialistes estiment aujourd'hui, que, « quelles que soient les parts respectives de l'inné et de l'acquis, certaines manifestations comportementales paraissent clairement liées au genre ». Ce constat ne saurait évidemment conduire à renoncer au combat pour l'émancipation des filles, qui

conditionne l'égalité des hommes et des femmes adultes. Mais il oblige à approfondir la réflexion sur ce que peut et doit être une « pédagogie antisexiste » à l'école. Or, comment la mener sans y associer les enfants eux-mêmes, qui sont les premiers concernés ?

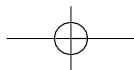
### ● La découverte de l'autre sexe

C'est parce que la découverte de l'autre sexe est la découverte d'une altérité radicale, fondamentale, qui ne saurait se réduire à ses seuls aspects biologiques, que cette expérience est pour l'enfant une expérience philosophique et non pas simplement psychologique. Cette découverte est indissociable de l'émergence d'un rapport de concurrence et de compétition, d'une lutte pour la reconnaissance, à la fois dans la famille (par rapport aux parents) et hors d'elle. Il est indispensable que cette découverte puisse faire l'objet d'une réflexion et d'une discussion en commun, garçons et filles ensemble.

### ● Le paradoxe des filles

On connaît le paradoxe relevé à propos du cursus scolaire et professionnel comparé des garçons et des filles. Si on prend le cas de la France, les filles sont les premières à lire, et sont trois fois moins concernées par la dyslexie que les garçons. Elles réussissent mieux qu'eux à l'école, au collège, au baccalauréat. Pourtant, dès la seconde, on constate qu'à résultats égaux, elles sont moins souvent orientées vers une première S. Dans l'enseignement technologique, elles sont concentrées essentiellement dans les filières tertiaires. Enfin, toutes les études montrent que les enseignants, à leur insu, sont plus autoritaires et interagissent davantage avec les garçons et cantonnent de fait les filles à un rôle plus passif.

Les débats sur cette question mettent donc en cause les enseignants aussi bien que les élèves, et c'est pourquoi ils sont impliqués dans les débats qu'ils animeront ou organiseront sur ce thème.



## II. Les objectifs du débat

La question initiale « Garçons et filles sont-ils égaux ? » comporte deux aspects :

– « Dans la réalité, dans les faits, y a-t-il vraiment égalité entre garçons et filles, hommes et femmes ? » Les enfants répondent spontanément oui, parce qu'ils se centrent sur l'égalité des droits qui est inscrite dans la loi française et n'est pas vraiment contestée. Mais l'objectif sera de dépasser cet unanimité facile pour approfondir la discussion à partir de faits concrets.

– « Dans l'idéal, garçons et filles, hommes et femmes doivent-ils être traités également ? ». Cette question renvoie plus aux qualités physiques, intellectuelles ou autres qui marquent dans les faits une différence entre les hommes et les femmes.

✓ **Objectif principal** : prendre conscience des stéréotypes liés aux hommes et aux femmes et chercher à les dépasser.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Rédiger un court texte libre sur « la fille / le garçon idéal(e) ».
2. Lire son texte à voix haute.
3. Décrire et analyser une publicité de magazine.
4. Remplir un tableau à double entrée sur les tâches quotidiennes de la maison.
5. Compléter par écrit quatre phrases relatives à la perception par l'enfant de son sexe et de l'autre sexe, et confronter ses réponses à celles de ses camarades.

✓ **Organisation temporelle** :

- 4 séances préparatoires de 30 minutes ;
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

Plus de **60 millions de filles et de femmes** dans le monde sont victimes d'infanticide, de malnutrition, d'insuffisance de soins et d'abandon.

Pendant la petite enfance, les filles sont moins bien nourries, leur allaitement est moins long ; en outre, leurs visites aux centres de santé sont plus espacées et elles sont moins fréquemment vaccinées.

## III. Le déroulement du débat

### A) Les activités préparatoires

#### Séance 1 Rédiger un texte sur la fille ou le garçon idéal(e)

Afin de faire émerger les représentations des enfants sur les différences entre filles et garçons, il est intéressant de leur demander d'exprimer librement et brièvement (sur papier libre) ce que serait pour les garçons, « la fille (la copine) idéale » et pour les filles, « le garçon (le copain) idéal ». Les textes ainsi produits seront lus par leurs auteurs. Ils déclencheront sans aucun doute, des rires et des débats animés. L'enseignant veillera à pointer les stéréotypes en poussant les élèves dans leurs retranchements : « Pourquoi la fille idéale doit avoir les yeux bleus ? Les yeux bleus et les cheveux blonds sont-ils réellement liés au caractère de la personne ? Est-ce que, dans une famille, c'est toujours l'homme qui décide... qui gagne de l'argent ?... » Les textes produits par les élèves permettent ainsi de mettre en évidence les représentations de chaque sexe par l'autre.

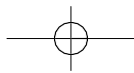
#### Séance 2 Décrypter des images publicitaires

Suite à la première activité préparatoire, les enfants sont prêts à repérer les stéréotypes sexistes dans leur environnement et notamment dans la publicité. Chaque élève sera chargé d'apporter à l'école une publicité de magazine dans laquelle l'image de la femme ou de l'homme leur semble stéréotypée. Ces publicités seront affichées au tableau. Après un moment de réactions libres, l'enseignant amènera les enfants à faire des regroupements : femmes/hommes, puis à l'intérieur de chaque catégorie : femme-enfant, femme présentée uniquement pour son physique, femme idiote, femme au foyer etc. ; homme fort, homme dynamique et puissant, homme bricoleur, etc.

Afin de bien souligner le caractère réducteur de ces représentations, l'enseignant cherchera avec les élèves quelles images de la femme et de l'homme plus conformes à la réalité, on pourrait retrouver dans les publicités.

#### Séance 3 Mener une enquête au sein de sa famille

Il s'agit de demander aux enfants de s'interroger sur les rôles attribués aux garçons et aux filles, quelles tâches quotidiennes leur revient à la maison : « faire son lit ? balayer sa chambre ? mettre ou débarrasser la table ?... » Collectivement, on pourra élaborer un tableau compre-



nant l'ensemble des tâches quotidiennes à réaliser puis, chaque enfant cochera les cases qui correspondent aux tâches qu'il accomplit régulièrement. Une fois rempli par chacun, la comparaison des résultats mettra en lumière le fait que d'une famille à l'autre, la division sexuelle des tâches est loin d'être la même. Il est déjà important que les enfants prennent ainsi conscience qu'elle n'a rien de « naturel ». On peut d'ailleurs élargir le tableau pour y inclure des tâches relevant respectivement du père et de la mère (conduire la voiture, faire les courses, faire la cuisine, etc.) afin que la réflexion porte aussi sur les adultes. Il va de soi que cette enquête devra être menée avec tact et précaution, pour éviter qu'elle n'apparaisse comme une intrusion dans l'intimité familiale et comme un jugement de valeur. Aucun élève ne devra être obligé de répondre aux questions s'il ne le désire pas, et cette possibilité devra être clairement annoncée.

#### Séance 4 Dire pourquoi j'aime être une fille/un garçon

Après avoir exploré les représentations des filles et des garçons au sein de la classe, puis dans la société au travers de la publicité, il est intéressant de mettre en lumière l'image que chaque enfant a de son propre sexe en lui demandant de compléter quatre phrases : « j'aime être une fille (ou un garçon) parce que... », « je n'aime pas être une fille (ou un garçon) parce que... », « j'envie les garçons (ou les filles) parce que », « je n'envie pas les garçons (ou les filles) parce que... ». Après une phase de réflexion et de rédaction individuelle, on pourra répartir les enfants par groupes : des groupes de filles et des groupes de garçons. Ils confronteront leurs réponses, les justifieront, les compléteront, avant de les proposer à l'ensemble de la classe, et donc au jugement des membres de l'autre sexe. La discussion qui suivra sera sans aucun doute très riche car en écoutant les garçons/filles parler d'eux-mêmes, ils commenceront à dépasser les stéréotypes évoqués plus haut.

### B) Le débat

Sur ce thème, les questionnements sont multiples. On peut en signaler quelques-uns, parmi ceux qui surgissent le plus souvent au cours des débats entre élèves :

**1** On peut d'abord rechercher s'il y a des différences entre les garçons et les filles, en dehors ou en plus des différences physiques. Ainsi par exemple, ces questions ont été posées par les enfants :

- « Les garçons sont-ils vraiment plus violents que les filles ? »
- « Qui pleure le plus souvent, les garçons ou les filles ? »

– « Qui a besoin d'être le plus protégé, les garçons ou les filles ? »

– « Est-ce que c'est honteux pour un garçon de jouer à des "jeux de fille" (ou l'inverse) ? »

– « Pourquoi les garçons et les filles n'ont pas les mêmes jeux ? »...

Ces interrogations peuvent amener à une question comme : « Qu'est-ce qu'être fort ? ». En effet, on constate que dès la maternelle, les enfants soutiennent volontiers l'affirmation selon laquelle « les garçons sont plus forts que les filles ». Mais l'expérience montre que le débat permet d'approfondir et de nuancer ce lieu commun, en obligeant à préciser ce que l'on entend par « fort » et en découvrant progressivement la polysémie de ce terme. Ainsi, un garçon déclare : « En sport, d'accord, c'est nous qui gagnons, mais dans d'autres choses les filles nous gagnent bien ». La recherche peut alors s'orienter sur la question de savoir s'il y a des domaines où les garçons seraient plus « forts » que les filles, et d'autres où ce serait l'inverse – recherche qui suscite bien des controverses.

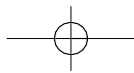
**2** On peut, à partir de là, passer à un questionnement critique, c'est-à-dire qui tente de se prononcer sur la valeur de ces différences. Et par exemple se demander :

– « Est-ce une bonne chose ou une mauvaise chose de pleurer ? Est-ce nécessairement une marque de faiblesse ? »

– « Est-il fréquent que les papas ou les garçons de la maison ne fassent jamais certaines tâches ménagères, par exemple balayer, faire la cuisine, etc. ? » Ici encore, les situations seront certainement très diverses d'une famille à l'autre et la discussion peut être l'occasion, pour certains garçons par exemple, de découvrir qu'il n'y a rien de déshonorant ni d'indigne à débarrasser la table, nettoyer et plier leur linge, et que certains de leurs camarades le font sans que cela pose le moindre problème dans leur famille.

– « Est-il normal que certaines mamans restent à la maison pour s'occuper de leurs enfants ? » Comme il y aura probablement dans la classe des enfants dont les mères ont une activité professionnelle et d'autres non, ce peut être une occasion intéressante de confronter leurs expériences et leur sentiment à cet égard. Il n'est évidemment pas question d'apporter une réponse tranchée à cette question, mais d'examiner les avantages et les inconvénients de l'un et l'autre choix, à la fois pour la mère, pour le père et pour les enfants.

– « Est-il normal que les femmes travaillent ? » La réponse à cette question, on le sait, ne va pas de soi dans tous les pays, même en Europe. Avec des enfants, on peut la formuler de manière plus concrète en demandant par



exemple : « *Est-il bon que les mamans travaillent ?* » – ce qui leur permet de s'appuyer sur leur expérience concrète. « *Dans une famille, si l'un des parents décide de ne plus travailler, qui cela doit-il être : le papa ou la maman ? Pourquoi ?* »

**3** Enfin, il est indispensable d'élargir le débat au-delà des pays occidentaux comme la France, en examinant le cas d'autres pays où l'on sait que les discriminations envers les femmes et les filles ont un aspect beaucoup plus grave et pénalisant. Les médias ont suffisamment diffusé, par exemple, les images des femmes en « burkha » dans l'Afghanistan des talibans (et encore aujourd'hui) pour que ces questions soient familières à la plupart des enfants.

Le débat pourra porter ici sur les meilleures stratégies pour lutter contre ces discriminations, comme en témoignent les mouvements de protestations des femmes soumises à des pressions très fortes pour les placer sous l'autorité des pères et des frères.

## IV. Les prolongements possibles

### 1. Témoignages

Deux témoignages pourront prolonger la réflexion :

**1]** Pankaj vit dans un petit village proche de New Delhi, en Inde. En rentrant de l'école, Pankaj croise sa sœur, Geetha, sur la route qui le mène à la maison. Péniblement, elle porte du bois et des seaux d'eau pour les besoins du ménage. Aussitôt rentré chez lui, Pankaj s'assied et attend que sa maman lui serve son repas. Lorsqu'il a terminé, Pankaj peut jouer avec ses petits camarades. Pendant ce temps-là, ses sœurs font la vaisselle et vont chercher le fourrage pour les animaux.

**2]** « L'école ». Chez nous, des enfants font la grimace lorsqu'ils entendent ce mot. Au Népal, l'école est le rêve de chaque enfant. Les habitants de ce pays sont pauvres et leurs enfants les aident dans les tâches ménagères dès qu'ils sont en âge de le faire. L'aide des enfants est indispensable à la survie de la famille. Les filles sont les premières à travailler. Elles doivent aller chercher de l'eau, ramasser du bois et surveiller le bétail. Elles n'ont pas la possibilité d'aller à l'école et donc de sortir de leur ignorance. Aller à l'école est un privilège qui ne revient qu'aux garçons. Les garçons, il est vrai, sont très bien considérés au Népal. Ils perpétuent le nom de la famille. Les enfants qu'ils auront plus tard porteront en effet leur nom. Lorsque les filles se marient, elles vont dans leur belle-famille. Pourquoi les parents se préoccuperaient-ils dès lors d'une fille qui ne passera que 12 ou 16 années sous leur toit alors que le restant de sa vie, elle le passera dans une autre famille ?

*Filles et garçons, mêmes chances dans la vie*, dossier pédagogique destiné aux élèves de 10 à 14 ans, Unicef Belgique.

### 2. Littérature enfantine

– B. LABBÉ, M. PUECH, *Les garçons et les filles*, coll. « Goûters philo », éd. Milan, 2000.

*Réflexions philosophiques sur le thème, étayées par de nombreuses histoires susceptibles d'alimenter des discussions.*

– B. BEGUE, A. M. THOMAZEAU, Alain SERRES, *Le grand livre des filles et des garçons*, éd. Rue du Monde, 2000.

*Un ouvrage qui donne des repères pour mieux comprendre l'autre et mieux savoir qui l'on a envie d'être.*

– P. GARNIER, *Lili Bouche d'enfer*, éd. Syros Jeunesse, 1997.

*C'est la mode, aujourd'hui, à dix-onze ans, d'avoir un appareil infernal pour empêcher les dents d'avancer. C'est laid, mais ça n'empêche pas de susciter l'amour...*

– V. BEERLI, *Margot la malice et autres contes*, éd. Albin Michel Jeunesse, 2000.

*8 contes traditionnels avec des héroïnes. Véronique Beerli, conteuse, propose une interprétation personnelle de ces célèbres contes, en particulier ceux des frères Grimm (Margot la malice) et Italo Calvino (Sept épées et sept balais).*

– A. TURIN, *Rose bonbon*, éd. Actes Sud Junior, 1999.

*Au pays des éléphants, les éléphantesses sont nourries de pivoines pour devenir de belles éléphantesses à la peau rose tandis que les garçons, gris, peuvent aller jouer dans l'herbe et la boue. Pâquerette n'est pas d'accord...*

## Fiche 7

# Qu'est-ce que « penser » ?

## I. Les enjeux du thème

L'article 12 de la CIDE formule ce qui est considéré comme l'un des quatre principes généraux de la Convention : l'enfant (comme l'adulte) bénéficie de la liberté d'opinion, et a le droit d'exprimer sa pensée « sur toute question le concernant ». Il s'agit d'un des articles les plus révolutionnaires car il formule une thèse qui ne va pas de soi.

### ● L'enfant pense-t-il ?

Pendant longtemps, on l'a vu, l'enfant était précisément considéré comme *l'in-fans*, celui qui ne parle pas (cf. fiche 1). Même lorsqu'il avait acquis le langage, il restait celui qui n'a pas le droit de parler parce qu'il n'avait pas encore atteint le stade de la pensée mature, c'est-à-dire autonome et rigoureuse. On constate ainsi que la liberté d'opinion et d'expression est étroitement liée à la capacité de penser : si celle-ci est reconnue, celle-là sera accordée ; dans le cas contraire, elle ne le sera pas.

Toute la question est donc de savoir dans quelle mesure l'enfant a, ou non, la capacité de penser – ce qui, inévitablement, oblige à se demander ce que c'est que penser. Pour l'adulte, « penser » est généralement associé à un processus intellectuel : c'est une activité orientée vers la connaissance, procédant par une démarche déductive ou inductive, et obéissant à des règles logiques. Cette activité nécessite un long apprentissage qui s'effectue en partie à l'école, et qui peut être évalué par des tests ou par des examens. C'est pourquoi l'accès à la pensée est souvent plus ou moins identifié à l'âge de la majorité, et ce n'est pas par hasard si celui-ci correspond généralement à la fois à la fin de la scolarité obligatoire et à l'accès au plein exercice de la citoyenneté. Pour pouvoir voter en connaissance de cause, il faut être capable d'un jugement autonome et objectif, et ce dernier à son tour repose sur le développement d'aptitudes intellectuelles qu'on appelle « pensée ».

### ● Pensée et connaissance

Or cette conception est loin d'être prédominante, même chez les philosophes qu'on appelle rationalistes ou intel-

lectualistes. Descartes, que l'on considère généralement comme le plus éminent d'entre eux, affirme : « L'âme pense toujours », ce qui implique que la pensée ne se réduit pas à la connaissance ou à la conscience réflexive, mais englobe aussi des vécus comme le rêve, l'imagination, l'affectivité. Lorsqu'on fait discuter des enfants sur cette question, ils adoptent d'ailleurs plutôt la position cartésienne que celle du sens commun. Ainsi un élève du CP (qui n'avait sûrement pas lu Descartes !) affirme spontanément : « On pense toujours », ce qui revient à identifier la pensée et le psychique : **penser, c'est réfléchir, mais aussi sentir, percevoir, rêver, se souvenir...**

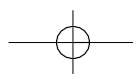
Reste qu'à trop élargir le sens de « pensée », on risque de perdre ce qui constitue le noyau central de l'expression « **liberté de pensée** » (article 14-1 de la CIDE), à savoir la capacité et le droit de prendre position face au monde, d'affirmer un jugement et une volonté personnelle par rapport aux situations que l'on vit, de donner soi-même un sens à sa vie et aux événements qui la marquent. On est là dans une troisième signification, essentiellement morale, juridique et politique, du mot. « **Penser** » désigne alors l'acte de **déterminer souverainement les valeurs qu'on estime justes**, et d'en tirer les conséquences pour soi et pour les autres.

## II. Les objectifs du débat

✓ **Objectif principal** : prendre conscience que la pensée de l'enfant a une valeur et qu'elle doit s'exprimer pour être entendue.

✓ **Objectifs spécifiques** :

1. Trouver des synonymes du mot « penser » pour en découvrir la polysémie.
2. Compléter deux phrases : « je pense à... » et « je pense que... » afin de distinguer deux actes de pensée différents.
3. Trouver une solution collective à des situations-problèmes dans laquelle l'opinion de l'enfant et sa parole sont en jeu.



4. Analyser les articles de la CIDE concernant la liberté d'expression afin d'en percevoir les enjeux et les limites.

✓ **Organisation temporelle :**

- 4 séances préparatoires de 30 minutes ;
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

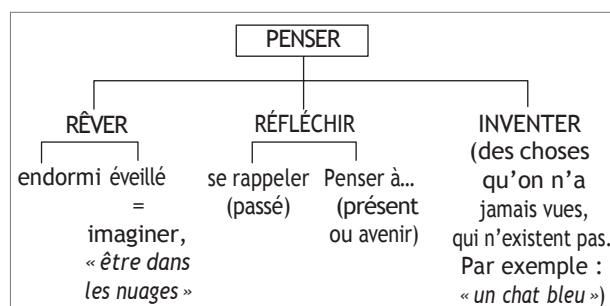
### III. Le déroulement du débat

#### A) Les activités préparatoires

##### Séance 1 Définir le mot « penser »

Collectivement, les enfants chercheront des synonymes du mot « penser » que l'enseignant notera au tableau. On pourra éventuellement consulter le dictionnaire pour compléter les trouvailles des élèves.

Dans une discussion menée au CP, des enfants ont dit : « *Penser, c'est réfléchir à ce qu'on fait* ». On le voit, la pensée est ici associée non pas tant à une activité intellectuelle qu'à la conscience réflexive du vécu. La discussion, à partir de là, s'est développée selon un schéma arborescent, qu'on pourrait schématiser de la façon suivante :



Suite à cette première exploration de l'acte de penser, l'enseignant proposera aux enfants de distinguer deux façons de penser en leur demandant de compléter librement ces deux phrases : « je pense à... » et « je pense que... ». Chaque enfant lira ses deux phrases et l'enseignant notera quelques exemples au tableau en marquant visuellement la différence entre « penser à » et « penser que ».

La discussion qui suivra sur ces deux manières de penser devrait permettre de dégager les significations suivantes :

- « **penser à** » correspond à une activité mentale orientée vers une sorte de **libre vagabondage** déterminé par l'intérêt, le plaisir, la rêverie gratuite : on pense spontanément aux êtres et aux choses qu'on aime, qui évoquent

des souvenirs agréables, des moments heureux, ou bien, s'il s'agit de l'avenir, dont on espère du bonheur. Certes, on peut aussi penser à des choses tristes (« avoir des soucis »), mais en ce cas, ces pensées s'imposent à nous contre notre gré, elles ne sont pas volontaires, mais subies. Les enfants peuvent ainsi aboutir à la conclusion que l'activité de penser dépend partiellement, mais pas complètement de nous.

- « **penser que** » correspond en revanche à une activité mentale centrée sur l'**affirmation d'une thèse**. On pense qu'il pleuvra ou qu'il fera beau demain, ou encore que les mathématiques sont ennuyeuses ou que le Père Noël existe ou n'existe pas... Nous sommes donc dans l'ordre de l'opinion et nous nous heurtons souvent au désaccord des autres ou de certains autres : « Il ne pense pas comme moi ».

##### Séance 2 Réagir à des situations-problèmes

Les enfants sont répartis en quatre groupes. Chaque groupe doit répondre à une des situations-problèmes ci-après :

Pour chaque situation, il s'agit de répondre à plusieurs questions :

- « *L'enfant concerné doit-il intervenir, dire ce qu'il pense ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ? Que risque-t-il ?* »
- « *Comment peut-il exprimer son opinion ? À qui doit-il parler ? Que doit-il dire ?* »

Ces questions plus ciblées pourront permettre aux enfants d'exprimer les obstacles à la liberté d'expression : par exemple, la crainte d'une sanction injuste, l'insécurité, la peur d'être victime de violences, le chantage affectif de certains adultes proches... Elles pourront également permettre de rechercher les solutions susceptibles de surmonter ces difficultés : recherche d'une parole collective et non plus individuelle, mise en place d'institutions dédiées à l'expression et à la confrontation pacifique des opinions entre enfants et adultes... Pour la mise en œuvre de cette activité, on pourra se reporter à la page 14, séance 2.

##### Séance 3 Analyser les articles de la CIDE sur le droit d'expression

Les articles 12, 13 et 14 de la CIDE (p. 32) affirment le droit de l'enfant à la liberté de penser. Après les avoir lus à haute voix et après avoir demandé aux enfants de les reformuler, l'enseignant pointera certaines expressions qui appellent des éclaircissements et peuvent déjà donner lieu à discussion. Ainsi :

- *Le droit d'exprimer librement son opinion est garanti « à l'enfant qui est capable de discernement ».* « *Que*

## Étude de cas...

1] Salima est une jeune Sénégalaise de 13 ans. Elle réussit bien à l'école, mais ses parents refusent de lui laisser continuer ses études car ils estiment qu'une fille doit se marier tôt et se consacrer à ses enfants. Chaque fois qu'elle essaie de défendre son point de vue, son père la traite d'insolente et la punit. Que peut-elle faire ?

2] Comme chaque année, pour les vacances d'été, la maman et le papa de Jean décident de l'envoyer chez son papi et sa mamie. Mais Jean voudrait partir en colonie de vacances pour être avec des enfants de son âge. Que peut-il faire ?

3] Jacqueline a 9 ans. Ses parents sont en train de divorcer. Le juge la convoque pour l'entendre, en particulier sur ses préférences quant à celui de ses parents à qui sa garde sera confiée. Jacqueline souhaiterait plutôt être confiée à son père, tout en continuant de voir sa mère régulièrement. Mais celle-ci lui dit que si elle n'indique pas au juge qu'elle veut être confiée prioritairement à sa mère, elle se suicidera. Jacqueline sait que sa mère est très dépressive, et qu'elle a déjà fait plusieurs tentatives de suicide. Que doit-elle dire au juge ?

4] Le maître de Louise l'a punie parce qu'elle parlait à sa voisine Sara. Mais Louise lui demandait juste son taille-crayon. Sara trouve la punition injuste. Que peut-elle faire ?

5] Aïcha vit au Liban. Elle fait partie d'une famille musulmane très croyante. Au collège, sa meilleure copine est une chrétienne. On les voit souvent discuter ensemble. A son contact, Aïcha découvre peu à peu que toutes les religions sont respectables, et qu'aucune ne détient la vérité à elle seule. Mais elle n'ose pas en parler à sa famille, de peur d'être rejetée. Que peut-elle faire ?

6] Dans la cour de l'école, les garçons jouent au basket mais refusent systématiquement d'intégrer Bastien à leur équipe. Celui-ci reste sur le côté sans rien dire. Julie, son amie, ne supporte plus cette situation. Que peut-elle faire ?

7] Roberto est élève dans un lycée de Rio, au Brésil. L'un des professeurs de sa classe est détesté de tous les élèves, car il ne prépare pas ses cours, il donne des exercices trop difficiles et punit ceux qui demandent des explications. En outre, il est souvent absent. Lorsque Roberto en parle aux autres professeurs, ils disent que cela ne les concerne pas. Que doivent faire Roberto et ses camarades ?

8] En rentrant de l'école, Malo rencontre Anthony, un copain de son grand frère. Celui-ci l'oblige à lui donner son baladeur MP3. A la maison, Malo refuse de goûter et monte dans sa chambre. Que doit-il faire ?



## ARTICLE 12

**Le droit à la liberté d'opinion**

Tu as le droit de donner ton avis à propos de tout ce qui te concerne, dès que tu es capable de discernement et lorsque tu as la maturité de le faire. Les États doivent te garantir ce droit.

## ARTICLE 13

**Le droit à la liberté d'expression**

Tu as le droit de t'exprimer librement. Tu as le droit de rechercher, de recevoir et de diffuser des informations.

Il y a des limites à ta liberté d'expression :

- tu dois respecter les droits et la réputation des autres,
- tu ne peux pas mettre la société en danger.

## ARTICLE 14

**Le droit à la liberté de pensée, de conscience et de religion**

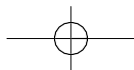
Tu as le droit à la liberté de pensée et de conscience. Tu peux pratiquer une religion.

Tes parents ont le droit et le devoir de te guider dans l'exercice de ce droit, en fonction de ta maturité.

Ta liberté de pratiquer une religion et de manifester tes convictions ne peut-être limitée que :

- pour assurer les droits et la liberté des autres,
- pour éviter de mettre la société en danger.

Extraits de la *Convention internationale relative aux droits de l'Enfant* (texte simplifié).



signifie "discernement" ?» Après explication de ce terme (recherches dans le dictionnaire), on pourra se demander à quoi l'on reconnaît qu'un enfant est « capable de discernement » et qui va décider de cette capacité.

Il en va de même du « degré de maturité ». La notion de maturité est lourde de significations multiples, parfois contradictoires (cf. fiche 1). Il est donc intéressant que les enfants se l'approprient en l'interrogeant.

– *L'enfant a le droit d'exprimer son opinion « sur toute question le concernant ».* Mais que faut-il entendre par là ? L'enseignant demandera à ses élèves sur quels sujets ils aimeraient être plus souvent consultés à l'école ou à la maison : les réponses pourront être très prosaïques (le choix de la copine assise à côté de moi dans la classe...) ou plus profondes (dans les situations de divorce, le problème de savoir à qui il doit être confié...).

#### Séance 4 Exprimer son opinion à partir d'une photo ou d'un texte

Il est plus facile d'exprimer son opinion ou sa pensée en réaction à une situation ou une opinion déjà formulée. C'est pourquoi il peut être intéressant de proposer aux élèves des documents qui les incitent à réagir et à porter un jugement plus personnel. On pourra utiliser à cet effet les affiches 25 à 27 :

**Affiche 25** – photo représentant des enfants face à des policiers dans un pays d'Amérique du Sud.

**Affiche 26** – poème de Marie-Line, 9 ans, exprimant ce que veut dire pour elle « penser ».

**Affiche 27** – citations extraites de textes d'élèves de CM1 sur le thème : « Qu'est-ce qu'être libre ? ».

### B) Le débat

**1** Un débat sur la liberté de penser débute nécessairement par une réflexion sur les conditions d'expression de cette liberté : « **Que faut-il pour pouvoir penser ?** » À cette question, les enfants répondent généralement des conditions matérielles : « *Pour penser, il faut du temps, du loisir, la possibilité d'être seul... Moi je pense souvent dans mon lit, avant de m'endormir.* ». Ils prennent ensuite conscience que la pensée suppose la possibilité de faire des expériences riches et variées.

Ils sont aussi conduits à remarquer que penser n'est pas forcément un processus solitaire, qu'on peut penser dans une discussion, une recherche en commun : « *Celui qui a posé la question, il est allé creuser ses méninges, il a réfléchi, il a fait ça pour que les autres sachent réfléchir aussi* » (élève de CM1).

On peut trouver d'autres conditions encore, d'ordre politique et juridique à l'acte de penser. Certains le font spontanément, en remarquant par exemple : « *Il y a des pays où on n'a pas le droit de dire ce qu'on pense* ». Les enfants issus de l'immigration, qui ont l'occasion de revenir dans leur pays d'origine pendant les vacances, observent parfois : « *Là-bas, je ne dis pas tout ce que je pense, parce que je me ferais gronder* ». Ce qui est en jeu dans cette remarque, ce n'est pas tant la liberté politique et juridique d'exprimer ses opinions que la pression sociale et familiale, ressentie comme aliénante.

Cette réflexion est susceptible de déboucher sur la prise de conscience des conditions *institutionnelles* du penser. Conditions négatives d'abord (absence de censure et de toute restriction à la liberté d'opinion et d'expression). Mais aussi conditions positives, à savoir la mise en place de moments et de structures ayant pour finalité d'organiser la libre expression et la confrontation des pensées, notamment en milieu scolaire.

**2** On peut également se demander : « **Peut-on tout penser ? A-t-on le droit de penser n'importe quoi ?** »

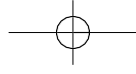
On touche ici à une question très délicate. Il est possible de penser des choses qui n'existent pas, qui sont complètement folles : en ce sens, la poésie est une forme de pensée, peut-être même la plus accomplie – et les enfants y sont très sensibles. « *Mais puis-je énoncer devant les autres des pensées qui contreviennent aux lois de la morale ?* » Est-ce la même chose de le faire sous la forme :

– de simples idées sur le mode du « penser à » : « *j' imagine que je vole dans un supermarché, que je mets le feu à la maison de quelqu'un qui m'est antipathique...* » (les textes libres d'enfants comportent fréquemment de telles transgressions) ;

– et de le faire sous la forme d'un énoncé de thèses sur le mode du « penser que » : si par exemple, j'affirme qu'on a le droit de voler et de mettre le feu, du moment qu'on ne se fait pas prendre ?

Le problème s'est posé à des enseignants confrontés à un problème de vol dans un groupe d'élèves difficiles : ayant voulu instaurer un débat sur cette question, ils ont eu la surprise de constater que la majorité des élèves justifiaient le vol et n'y voyaient rien de mal, tout au contraire. Il en va de même parfois des opinions racistes.

Le problème des limites de la liberté de pensée peut et doit donc être posé, d'autant que la CIDE elle-même le mentionne dans plusieurs de ses articles. Il peut être intéressant de faire discuter les élèves sur ces restrictions, notamment en leur demandant d'imaginer des exemples concrets d'opinions ou de



convictions dont l'expression peut menacer l'ordre public, la santé et la moralité, ou encore la liberté et les droits d'autrui (en précisant, bien entendu, la signification de chacun de ces termes). On pourra également rappeler les lois qui, en France, répriment l'expression d'opinions et de diffamations racistes, antisémites ou homophobes.

**3** « *Pourquoi est-il important de dire ce qu'on pense ?* »

À cette question, les enfants répondent d'abord en parlant des situations qu'ils vivent, en particulier dans leur famille. « *Si on parle pas, les parents ne peuvent pas comprendre* » (élève de CE1). Beaucoup d'entre eux l'abordent sous l'aspect du problème à dire aux parents (mauvais résultats scolaires, racket ou brimades...), en prenant pour perspective celle des parents face à la parole de l'enfant (« *Tu dois me dire s'il y a un problème, pour qu'on puisse le régler* ») et non celle de l'enfant tentant d'affirmer sa propre parole face aux parents.

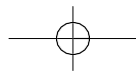
Il faut donc du temps pour que les élèves passent d'une perspective à l'autre. Ils y parviennent généralement en évoquant d'autres situations plus égalitaires, par exem-

ple dans l'amitié : « *On doit parler à une personne qu'on aime et avec qui on veut jouer. S'il aime bien s'exprimer, alors la personne qu'il aime, elle va aussi bien s'exprimer* ».

Lorsqu'on laisse les enfants discuter librement, on s'aperçoit qu'ils privilégient beaucoup plus qu'on ne l'imaginerait cet aspect réflexif de la parole. Ils la situent du côté de la pensée plutôt que du côté du vécu ou de l'action. Ainsi un élève déclare : « *La parole, c'est comme... j'ai envie de dire quelque chose, je termine une idée en tête et comme ça, je peux le dire à la personne à qui j'ai envie de parler* ». Un autre indique : « *Quand on parle, on parle de nous* ». Un troisième précise : « *C'est important que les enfants disent ce qu'ils pensent parce qu'aussi les parents, ils doivent écouter* ».

Se trouve ainsi dégagée une nouvelle condition du penser : pour penser, il faut **être en situation d'être écouté**. Il faut que la pensée exprimée trouve un accueil, un intérêt qui l'aide à se formuler. Dans le cas de l'enfant, le moins qu'on puisse dire est que cette écoute est loin d'être toujours assurée, que ce soit dans la famille ou à l'école. D'où l'intérêt d'un débat sur cette question.





# Les adultes ont-ils toujours raison ?

## I. Les enjeux du thème

### ● S'interroger sur l'autorité

Il est important que très tôt, les enfants soient mis en situation de s'interroger sur les pouvoirs et les droits des adultes, autrement dit sur l'autorité. Le monde adulte représente pour l'enfant à la fois un principe de légitimité – toutes les normes, toutes les valeurs que l'enfant intériorise viennent de lui, souvent à son insu – et un modèle, puisque tout enfant aspire à « devenir grand ». La difficulté est donc de savoir **comment concilier ce statut « ontologique » du monde adulte** qui fonde la notion même d'éducation, **avec l'idée d'une critique possible** des injonctions émanant de ce monde. Les droits de l'enfant, et notamment les « droits actifs » tels que les droits à la liberté d'expression, d'opinion, d'association ou de conscience impliquent d'emblée cette idée de critique possible.

Or le développement de cet esprit critique se heurte à plusieurs difficultés :

– d'abord, la tendance spontanée de l'enfant à considérer les adultes comme dignes de confiance : c'est le phénomène de l'autorité ;

– en outre, la vigilance et l'esprit critique qu'on lui demande d'avoir se fondent sur des principes qu'il n'est pas encore censé connaître et maîtriser.

Pour les enseignants, ce débat est particulièrement délicat puisqu'il conduit à mettre en cause leur propre autorité et celle des parents. À la question de savoir si les adultes ont toujours raison, on ne peut répondre que « non » : mais cette réponse n'encourage-t-elle pas l'indiscipline, voire la rébellion ? Ne peut-on pas reprocher aux enseignants de se mêler de ce qui ne les regarde pas et de saper leur propre autorité, donc leur légitimité ?

À ce reproche, il convient de répondre qu'on ne saurait former un sujet autonome, un citoyen responsable, en

l'obligeant à accepter passivement tous les ordres, toutes les informations qu'il reçoit. Nul adulte ne saurait prétendre à l'infailibilité, et ce n'est donc pas mettre en cause son autorité que de le reconnaître.

## II. Les objectifs du débat

« *Les adultes ont-ils toujours raison ?* », « *Les adultes ont-ils tous les droits ?* » ou encore « *Faut-il toujours obéir aux adultes ?* »... Selon la formulation, la tonalité du débat sera évidemment différente, mais elle visera dans tous les cas l'objectif suivant :

✓ **Objectif principal** : déterminer les bienfaits et les limites de l'autorité des adultes sur les enfants.

✓ **Objectifs spécifiques** :

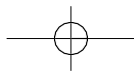
1. Lire un texte de littérature de jeunesse et en comprendre le sens global.
2. Jouer une petite scène de théâtre en marquant bien les rôles de chacun.
3. Définir l'autorité par des mots-clés.
4. Associer ces mots à des images métaphoriques.
5. Discuter en groupe sur des situations concrètes dans lesquelles une autorité est exercée sur un enfant.

✓ **Organisation temporelle** :

– 3 séances préparatoires de 30 minutes

La première séance préparatoire pourra donner lieu à d'autres séances dans le cadre de la « maîtrise de la langue ». On peut imaginer, par exemple, que chaque matin, deux élèves présentent leur version de l'extrait de *Poil de Carotte* et qu'une courte discussion vienne mettre en lumière les trouvailles de chacun pour interpréter les rôles.

– 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.



### III. Le déroulement du débat

#### A) Les activités préparatoires

##### Séance 1 Lire et comprendre un extrait de *Poil de Carotte*

###### Texte cité

« Je parie, dit madame Lepic, qu'Honorine a encore oublié de fermer les poules. »  
C'est vrai. On peut s'en assurer par la fenêtre. Là-bas, tout au fond de la grande cour, le petit toit aux poules découpe, dans la nuit, le carré noir de sa porte ouverte.  
« Félix, si tu allais les fermer ? dit madame Lepic à l'aîné de ses trois enfants.  
– Je ne suis pas ici pour m'occuper des poules, dit Félix, garçon pâle, indolent et poltron.  
– Et toi, Ernestine ?  
– Oh ! moi, maman, j'aurais trop peur ! »  
Grand frère Félix et sœur Ernestine lèvent à peine la tête pour répondre. Ils lisent, très intéressés, les coupes sur la table, presque front contre front.  
« Dieu, que je suis bête ! dit madame Lepic. Je n'y pensais plus. Poil de Carotte, va fermer les poules ! » Elle donne ce petit nom d'amour à son dernier-né, parce qu'il a les cheveux roux et la peau tachée. Poil de Carotte, qui joue à rien sous la table, se dresse et dit avec timidité :  
« Mais, maman, j'ai peur aussi, moi.  
– Comment ? répond madame Lepic, un grand gars comme toi ! C'est pour rire. Dépêchez-vous, s'il te plaît !  
– On le connaît ; il est hardi comme un bouc, dit sa sœur Ernestine.  
– Il ne craint rien ni personne, dit Félix, son grand frère. »  
Ces compliments enorgueillissent Poil de Carotte, et, honteux d'en être indigne, il lutte déjà contre sa couardise. Pour l'encourager définitivement, sa mère lui promet une giflette.  
« Au moins, éclairez-moi, » dit-il.  
Madame Lepic hausse les épaules, Félix sourit avec mépris. Seule pitoyable, Ernestine prend une bougie et accompagne petit frère jusqu'au bout du corridor.  
« Je t'attendrai là, » dit-elle.

Jules Renard, *Poil de Carotte*.

Suite à une lecture individuelle et silencieuse du texte, l'enseignant demandera aux enfants de réagir librement. C'est sans doute un sentiment de révolte qui s'exprimera sur l'injuste traitement infligé à Poil de Carotte.

On cherchera alors à savoir si l'autorité dont fait preuve sa mère est justifiée, comment elle s'exprime (promesse d'une giflette) et à quoi elle aboutit (espoir de félicitations, puis déception). On pourra également demander aux enfants si eux-mêmes auraient réagi de la même façon dans une telle situation.

Suite à cette première analyse du texte, l'enseignant proposera à ses élèves de le mettre en scène. Par groupes de deux, ils choisiront un rôle et répéteront avec leur camarade en cherchant bien à marquer l'autorité et la soumission par des gestes, mimiques et intonations. Si le temps le permet, il peut être intéressant que chaque enfant joue le rôle de Mme Lepic et celui de Poil de Carotte.

##### Séance 2 Définir l'autorité à partir de photos

La première séance préparatoire aura permis aux enfants d'exprimer leurs sentiments face à l'autorité telle qu'ils la perçoivent le plus souvent : abusive, violente, injuste... Il s'agit maintenant de dépasser cette conception de l'autorité à travers une lecture d'images et d'enrichir leur définition de l'autorité. Afin d'aborder cette lecture d'images avec quelques clés, l'enseignant demandera aux enfants de définir collectivement ce qu'est une « personne autoritaire ». Il notera les mots ou expressions récurrents (« sévère, « fort », « impressionnant », « qui a du pouvoir », « qui ne se laisse pas faire »...). Puis, on soumettra aux enfants des images métaphoriques qui symbolisent différents aspects de l'autorité :

**Affiche 28** – la puissance et la force,

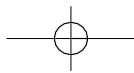
**Affiche 29** – le pouvoir et la domination,

**Affiche 30** – la sagesse, la vieillesse,

**Affiche 31** – la protection,

**Affiche 32** – le respect de règles établies.

On cherchera d'abord à associer à chaque image un ou plusieurs termes trouvés par les enfants (ou découverts dans le dictionnaire). Puis ceux-ci proposeront de courtes phrases décrivant chaque image par rapport à la notion d'autorité. L'enseignant demandera alors à chaque enfant de choisir l'image qui, selon lui, exprime le mieux l'idée d'autorité. On pourra procéder à un vote à main levée (que l'enseignant reportera au tableau sous forme de bâtonnets). La discussion qui suivra explicitera les choix de chacun et fera émerger les représentations des enfants sur l'autorité tout en leur laissant entrevoir d'autres pistes de réflexion (protection, savoir, respect des règles notamment).



### Séance 3 Réagir à des situations-problèmes

Les enfants ne connaissent pas leurs droits. Avant tout débat, on peut donc commencer par leur proposer des situations concrètes en leur demandant si, dans telle ou telle circonstance, l'adulte a raison ou tort d'agir comme il le fait. Quelques exemples sont proposés ci-dessous (on peut en imaginer d'autres) :

Répartis en groupes de 4 ou 5, les enfants disposeront de deux cas concrets. Pour chaque cas, ils devront répondre à la question posée : « *a-t-elle (il) raison ?* » puis chercher dans la version simplifiée de la CIDE les articles qui justifient leur réponse (même si ceux-ci peuvent être sujets à controverse, comme chaque fois qu'il s'agit d'appliquer une loi générale à des cas concrets). Lorsque les groupes auront fini d'étudier les deux situations, chacun confrontera ses réponses au groupe qui aura reçu les mêmes situations que lui. Ainsi, pourront émerger des avis divergents qui mèneront à de petits débats. En fin de séance, on proposera collectivement une synthèse pour déterminer les bienfaits et les limites de l'autorité.

## B) Le débat

1 La question « Les adultes ont-ils toujours raison ? » appelle immédiatement un éclaircissement : « que signifie "avoir raison" ? » Les enfants peuvent

donner de nombreux exemples permettant de dégager plusieurs significations, qui ne sont pas forcément contradictoires. « Avoir raison », c'est :

- **dire la vérité**, donner une réponse juste à une question posée : critère de la vérité ;
- **agir de manière efficace, appropriée, à la situation** : critère du succès, de l'efficacité ;
- **agir selon la justice**, conformément aux règles de la morale : critère de la conformité aux valeurs communément reconnues ;
- **ou enfin, être dans son bon droit**, avoir la légitimité de revendiquer ou d'exiger d'autrui telle ou telle chose : critère de la conformité à la loi.

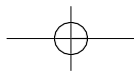
Chacune de ces significations peut donner lieu à un questionnement spécifique. Ainsi :

a. Dans le premier registre, celui de la connaissance, la question revient à demander : « *Est-ce que les adultes ont réponse à tout ? Est-ce qu'ils connaissent tout ? Est-ce qu'ils ne se trompent jamais ?* ». Ces questions valent particulièrement pour les enseignants dont le métier est de détenir et transmettre le savoir.

b. Dans le second registre, on demandera : « *Est-ce que les adultes savent tout faire ? Est-ce qu'ils ont la solution de tous les problèmes ? Est-ce qu'ils savent manipuler et utiliser correctement tous les appareils, résoudre toutes les difficultés qu'on peut rencontrer dans la vie courante ?* »

### Étude de cas...

- 1] Les parents de Judith sont divorcés. Judith est confiée à la garde de sa mère, mais son père a un droit de visite. Or sa mère prend tous les prétextes possibles pour que Judith ne voie pas son père ; elle dit que cela ne lui apporterait rien. A-t-elle raison ?
- 2] Les parents de Moussa, au Sénégal, interceptent et détruisent les lettres qu'il reçoit d'un camarade parti en France, car ils estiment qu'il a une mauvaise influence sur lui. Ont-ils raison ?
- 3] Fatya, 11 ans, vit au Soudan, dans une famille de paysans. Elle voudrait bien aller à l'école, mais son père estime qu'elle doit aider sa mère à faire la cuisine. A-t-il raison ?
- 4] Le maire de cette petite ville d'Angleterre a décidé un couvre-feu pour les enfants de moins de 10 ans, afin de réduire la délinquance juvénile : les enfants qui n'ont pas atteint cet âge n'ont pas le droit de se trouver seuls la nuit dans certains quartiers. A-t-il raison ?
- 5] Sikander Ali est un adolescent de 15 ans qui vit dans un bidonville de New Delhi, dans le nord de l'Inde. Il tombe dans la délinquance et finit par être arrêté par la police. Le commissaire décide de l'envoyer dans un foyer de garçons, à plusieurs centaines de kilomètres de là. Il y restera plusieurs années, sans pouvoir avoir de contacts avec sa famille. Le commissaire a-t-il raison ?
- 6] Guillaume a 13 ans. Il a révélé très tôt des dons pour le tennis. Son père décide de l'envoyer aux États-Unis dans un centre d'entraînement afin qu'il devienne un champion. Du coup, Guillaume devra quitter le collège où il faisait ses études et où il avait de nombreux camarades. Son père dit que c'est son intérêt, car il pourra devenir un grand joueur, riche et célèbre. A-t-il raison ?



c. Dans le troisième registre, il s'agit de savoir si les adultes agissent toujours de façon juste, si leur conduite est toujours conforme à la morale.

d. Dans le quatrième registre enfin, la question peut se formuler ainsi : « *Est-ce que les adultes ont tous les droits ? (vis-à-vis des enfants). Est-ce qu'il faut leur obéir aveuglément, inconditionnellement, sous prétexte qu'ils auraient une maturité et une autorité à laquelle un enfant devrait nécessairement se soumettre ?* »

On le voit, on a là quatre débats possibles, ou tout au moins quatre aspects de la discussion à bien distinguer.

## 2 Reste la question : « *que peut, que doit faire un enfant s'il estime avoir raison vis-à-vis d'un adulte ?* »

Ici les élèves sont plus embarrassés : lorsque l'adulte accepte la discussion, il est possible de s'expliquer, d'entrer dans une relation de confrontation positive. Mais lorsque l'adulte se crispe dans sa prétention à l'autorité et exige une obéissance inconditionnelle, la résignation l'emporte. C'est ici qu'une connaissance des ressources offertes par la CIDE, qui donne une base juridique à la revendication de l'enfant à être entendu, est importante. On est là sur un terrain particulièrement délicat : comment éviter que le débat philosophique ne tourne

aux confidences intimes, au déballage des secrets de la vie familiale ? La notion de « droit » est précisément ce qui permet d'échapper au face à face qui caractérise l'épreuve de force. Connaître ses droits, savoir ce que ses parents ont le droit et ce qu'ils n'ont pas le droit de faire vis-à-vis de lui est le seul moyen pour l'enfant d'introduire dans sa relation aux parents un troisième terme, une médiation qui met chacun à sa place et lui permet donc de se situer, de s'affirmer dans son identité propre.

## IV. Prolongements possibles

### Extrait de *L'enfant noir*

Ici, il s'agit d'un enfant victime de brimades et de racket dans la cour de récréation. Son père, pour le défendre, en vient à brutaliser le directeur. On peut donc centrer la discussion sur l'attitude du père : « *A-t-il eu raison de réagir ainsi ? Était-ce la meilleure façon de défendre son fils ? Qu'aurait-il dû faire plutôt ?...* »

### Texte cité

Dans l'après-midi, à l'heure de la sortie, mon père vint comme il l'avait annoncé. Le directeur était dans la cour, entouré des maîtres. Mon père se dirigea vers lui et, sans seulement prendre la peine de le saluer, lui dit : « Sais-tu ce qui se passe dans ton école ? »

– Rien que de très bien, certainement, dit le directeur.

– Ah ! C'est ce que tu crois ? dit mon père. Tu ne sais donc pas que les grands battent les petits, leur extorquent leur argent et mangent leurs repas ? Es-tu aveugle ou le fais-tu exprès ?

– Ne t'occupe pas de ce qui ne te regarde pas ! dit le directeur.

– Cela ne me regarde pas ? dit mon père. Cela ne me regarde pas que l'on traite chez toi mon fils comme un esclave ?

– Non !

– Voilà un mot que tu n'aurais pas dû prononcer ! dit mon père.

Et il marcha sur le directeur.

« Espères-tu me rosser comme tes apprentis ont rossé un de mes élèves, ce matin ? » cria le directeur.

Et il lança ses poings en avant ; mais bien qu'il fût plus fort, il était gras et plus embarrassé qu'aidé par sa graisse ; et mon père qui était mince et vif, mais souple, n'eut pas de peine à esquiver ses poings et à tomber durement sur lui. Je ne sais trop comment cela se fût

terminé, car mon père avait fini par terrasser le directeur et le cognait nerveusement, si les assistants ne les eussent séparés.

Le directeur à présent tâta ses joues et ne disait plus mot. Mon père épousseta ses genoux, puis me prit par la main. Il quitta la cour de l'école sans saluer personne, et je regagnai fièrement notre concession en sa compagnie. Mais vers la soirée, quand j'allai faire un tour dans la ville, j'entendis sur mon passage les gens qui disaient :

« Regardez ! Voici l'écolier dont le père est allé rosser le directeur dans son école même ! »

Et je me sentis brusquement beaucoup moins fier : ce scandale-ci n'était pas comparable à celui que le père de Kouyaté avait provoqué ; il s'était passé devant les maîtres, devant les élèves, et le directeur en personne en avait été la victime. Non, ce scandale-ci n'était pas du tout le même ; et je pensai que je pourrais bien, après cela, être renvoyé de l'école. Je revins en hâte à notre concession et je dis à mon père :

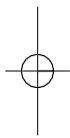
« Pourquoi l'as-tu battu ? Maintenant on ne voudra certainement plus de moi à l'école. »

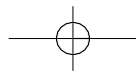
– Ne m'as-tu pas dit que tu ne voulais plus y aller ? dit mon père. »

Et il rit bruyamment.

« Père, il n'y a pas de quoi rire ! » dis-je.

Camara Laye, *L'enfant noir*, éd. Presses Pocket, 1976.





# Que signifie « être exploité » ?

## I. Les enjeux du thème

Le mot « exploitation » revient très souvent dans le texte de la CIDE : l'article 32 stipule que l'enfant doit « être protégé contre l'exploitation économique » ; l'article 34 vise à le protéger « contre toutes les formes d'exploitation et de violence sexuelle » ; l'article 36 garantit sa protection « contre toutes autres formes d'exploitation préjudiciables à tout aspect de son bien-être »... Il est donc important de définir ce que l'on entend par « exploitation » et les différentes formes que revêt cette notion. Ainsi par exemple :

**La lutte contre l'exploitation économique** signifie-t-elle que l'enfant ne doit en aucune façon travailler avant l'âge de sa majorité ? En ce cas, cet impératif entrerait en conflit, d'une part avec la liberté de l'enfant (certains enfants peuvent souhaiter travailler, pour toutes sortes de raisons), d'autre part avec son autonomie : comment lui reconnaître le droit à la liberté d'expression, d'opinion, d'association sans lui reconnaître aussi le droit de gagner de l'argent s'il le souhaite et s'il peut le faire sans compromettre son éducation et sa santé ?

**La lutte contre l'exploitation sexuelle** signifie-t-elle que l'enfant n'a pas le droit d'avoir une vie sexuelle ? Il convient plutôt de rappeler le principe « Nul n'a droit de toucher mon corps sans mon consentement » qui met très clairement en pratique la distinction entre exploitation sexuelle et vie sexuelle.

De même, la notion d'éducation implique – sauf à n'avoir aucun sens – l'exercice d'une autorité qui peut conduire à imposer à l'enfant des tâches et des contraintes contre son gré. On exerce alors à son égard une violence soit symbolique, soit même physique. La CIDE, dans son article 25, stipule qu'il faut « protéger l'enfant contre toutes formes de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, d'abandon ou de négligence, de mauvais traitements ou d'exploitation » ; mais cette interdiction englobe-t-elle toute forme de châtement corporel ? Si ce n'est pas le cas, où s'arrête la punition « normale »,

légitime (par exemple, la tape que l'on donne après une bêtise) et où commencent la « violence », la « brutalité », les « mauvais traitements » synonymes d'exploitation ? La notion d'exploitation suppose donc, pour être définie, une réflexion sur des questions aussi fondamentales que de savoir **ce qu'est le bien ou l'intérêt de l'enfant, ou encore son « épanouissement »**. Il est important que les enfants aient l'occasion de débattre sur ce qui distingue l'éducation – fût-elle autoritaire, sévère et contraignante – de l'exploitation.

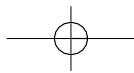
unicef

Omniprésents mais invisibles, **246 millions d'enfants travaillent dans le monde** (comme employés de maison, dans des ateliers ou des plantations). Près des trois quarts d'entre eux travaillent dans des situations ou conditions dangereuses et dégradantes (mines, produits chimiques, pesticides dans l'agriculture, manipulation de machines dangereuses...). Ils peuvent être victimes de la traite, réduits à la servitude pour dettes ou à d'autres formes d'esclavage, contraints de se prostituer et de se prêter à la production de matériel pornographique, de participer à des conflits armés ou à d'autres activités illicites.

## II. Les objectifs du débat

✓ **Objectif principal** : identifier à partir de situations concrètes, les différentes modalités de l'exploitation et distinguer notamment :

- la contrainte qui correspond à une exploitation des enfants, contraire à leur intérêt et à leur épanouissement personnel,
- et la contrainte qui correspond au contraire à une nécessité éducative ou à une participation normale et légitime aux tâches de la collectivité dont ils font partie.



✓ **Objectifs spécifiques :**

- Réagir en groupe face à des situations d'exploitation d'enfants dans le monde (déterminer les différents modes d'exploitation, situer les pays concernés, faire un court exposé pour la classe) ;
- Décrire et interpréter des photos pour dégager les principaux critères d'une situation d'exploitation (pénibilité et dangerosité du travail, âge des enfants, brutalités...);
- Lire un article de presse ;
- Débattre d'un sujet de société (la mendicité des enfants) pour percevoir les responsabilités multiples dans les situations d'exploitation.

✓ **Organisation temporelle :**

- 3 séances préparatoires de 30 minutes,
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

### III. Le déroulement du débat

#### A) Activités préparatoires

##### Séance 1 Saisir de manière empirique la notion d'exploitation

Il est possible d'introduire le débat à partir de situations concrètes d'exploitation d'enfants dans le monde (ci-dessous). L'enseignant pourra éventuellement choisir parmi celles-ci, les situations qu'il juge les plus adaptées à la sensibilité de ses élèves.

La discussion pourra se faire à la lumière des principes de l'OIT (Organisation internationale du travail) et de la CIDE, qui énoncent :

#### Étude de cas...

**1]** Alors que Mohammed a tout juste 6 ans, son père a perdu son travail à Alexandrie (Égypte). Pour aider sa famille de 10 personnes, Mohammed est alors obligé de travailler dans un magasin qui vend des pièces d'occasion pour voiture. En échange, il reçoit un très faible salaire (34 euros par mois) et doit souvent porter des pièces qui sont beaucoup trop lourdes pour lui.

**2]** Jacqueline, 12 ans, vit en France. Chaque soir, après l'école, sa mère lui demande de balayer la maison et de l'aider à préparer le repas. Pendant ce temps, son frère regarde la télévision ou joue dans la cour de l'immeuble avec ses copains.

**3]** Le village de Nadir a été attaqué et brûlé par les rebelles. Il n'était pas là quand c'est arrivé, mais tout le reste de sa famille a été tué. Il avait 10 ans. Pour se venger, il a alors rejoint l'armée régulière. Moins d'un mois après, il portait un fusil AK-47 et même un G3. Avant chaque attaque, il était forcé de prendre de l'alcool et des pilules. Après ça, il devenait comme fou, se croyait le plus fort du monde.

**4]** Justin vivait dans un orphelinat de l'île de la Réunion. Sa mère était décédée et son père n'avait pas les moyens de l'élever. À 7 ans, les autorités locales décident de l'envoyer en France : on pense qu'il sera plus heureux s'il vit dans une famille. Il est placé chez des paysans de la Creuse, doit travailler dur et coucher dans la grange, près des animaux, hiver comme été. Il ne rêve que d'une chose : retourner à la Réunion et retrouver sa sœur dont il a été séparé.

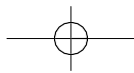
*D'après L'île de mon père, B. Peskine, J'ai lu Jeunesse/Unicef France.*

**5]** Rajiv est un petit Pakistanais. À 8 ans, il travaille toute la journée dans une usine pour fabriquer des chaussures de sport. Ses parents ont placé dans la même usine tous ses frères et sœurs. Avec l'argent, ils espèrent s'acheter une belle voiture.

**6]** Michael a été enlevé à 10 ans par un groupe armé en Ouganda. On l'a contraint à assister au meurtre de son père, puis il a été obligé de porter les armes pendant six années. Il a réussi à s'évader pour rejoindre son village, et vit désormais sous la protection de l'armée régulière.

**7]** Indika, 10 ans, thaïlandais, est doué pour le sport. Mais sa famille était très pauvre. Un jour, un de ses amis le présente à un proxénète (une personne qui vend les services sexuels d'enfants et d'adultes qu'il force à se prostituer). Celui-ci le conduit chez un étranger. Il dit au garçon qu'il sera payé pour faire de petits travaux, comme la lessive, alors Indika accepte. En réalité, il est sexuellement agressé dès le premier jour. Mais parce qu'il gagne l'argent dont il a grand besoin, il retourne chez l'étranger.

**8]** M'bake, 13 ans, est domestique à Dakar (Sénégal). Elle travaille sept jours sur sept, fait la cuisine, le ménage et la lessive, s'occupe de la petite fille de la maison, le tout pour 15 euros par mois. Mais M'bake considère qu'elle a de la chance. Elle dit que sa patronne est gentille, pas trop stricte et qu'elle ne lui fait pas faire de gros travaux. Elle lui donne aussi du temps libre pour suivre des cours du soir qui lui apprennent la lecture de base, le calcul et la couture.



- Les enfants de 13 à 15 ans sont autorisés à faire des travaux légers (travaux domestiques, quelques travaux agricoles) si cela ne compromet pas leur assiduité scolaire et leur développement ;
- Aucun enfant de moins de 15 ans ne doit travailler (sauf cas mentionné ci-dessus) ;
- Les enfants de moins de 15 ans ne doivent pas être enrôlés dans les forces armées, ni participer aux hostilités ;
- Aucun enfant de moins de 18 ans ne peut effectuer un travail dangereux (par exemple, travail dans les mines ou dans une usine de produits chimiques).

Chaque groupe de 4 ou 5 les enfants devra analyser la situation d'un enfant exploité. Après l'avoir lue ensemble, ils répondront à ces trois questions :

- « Pourquoi cet enfant est-il exploité ? »
- « Qu'est-il contraint de faire ? »
- « Que ressent-il ? »

Un rapporteur viendra présenter à la classe le cas sur lequel son groupe a travaillé et l'enseignant pourra intervenir pour apporter des précisions sur le contexte social, économique ou politique. Afin de garder une trace de chaque situation, on notera les éléments essentiels sur une feuille : le prénom de l'enfant, son pays, son âge, le type d'exploitation qu'il subit. Ces feuilles pourront être fixées sur une grande carte du monde afin que les enfants situent les pays dont il est question.

Suite à ces petits exposés, l'enseignant proposera aux enfants de **classer les situations du point de vue de l'exploitation des enfants**, du plus grave au moins grave. Bien entendu, un tel classement comporte une grande part d'arbitraire, mais la discussion devrait justement permettre de dégager la diversité des critères possibles : le degré de violence exercée sur l'enfant, la souffrance qui lui est infligée, la pénibilité des tâches qui lui sont imposées, le déracinement auquel on le soumet, le caractère plus ou moins abrutissant des travaux qu'il exécute...

### Séance 2 Définir l'exploitation à partir de photos

Les affiches 33 à 37 proposent aux élèves quelques situations présumées d'exploitation d'enfants. On demandera à chaque élève de choisir celle qui, à ses yeux, exprime le plus fortement l'idée qu'il se fait de la notion d'exploitation. Lors de la discussion, les enfants expliqueront les raisons de leur choix. Celles-ci seront notées au fur et à mesure au tableau, ce qui permettra de dégager progressivement les principaux critères de l'exploitation :

**Affiche 33** – exploitation par la pénibilité du travail

**Affiche 34** – exploitation par le caractère humiliant de l'activité

**Affiche 35** – exploitation par le caractère sale, dégradant du travail

**Affiche 36** – exploitation par la précocité du travail

**Affiche 37** – exploitation par la dangerosité du travail

Bien entendu, d'autres critères peuvent apparaître au cours du débat.

### Séance 3 Appréhender la relativité de la notion d'exploitation

L'extrait de journal ci-dessous montre que dans certaines situations, il est très difficile de se prononcer sur ce qu'est le véritable intérêt de l'enfant.

#### Texte cité

Une mère de famille met-elle en danger la santé de son enfant en l'emmenant avec elle mendier sur la voie publique ?

[...] Angelica Goman, une jeune ressortissante roumaine de 33 ans, a été interpellée à deux reprises dans le quartier des Champs-Élysées, en mai et août 2003, alors qu'elle mendiait accompagnée de Sebastian, l'un de ses enfants âgé de 2 ans. Elle avait été relaxée par le tribunal correctionnel le 13 janvier 2004, parce que les juges estimaient que la santé de l'enfant n'était pas mise en danger.

Le Ministère public a fait appel de cette décision. Il soutient qu'une mère ne doit pas obliger son enfant à mendier avec elle.

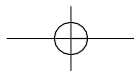
D'après un article du *Monde*, le 13/01/2005.

On pourra demander aux enfants de dire ce qu'ils décideraient s'ils étaient à la place du juge. Quel serait leur choix entre ces deux options :

- autoriser la mère à emmener son enfant avec elle, en l'exposant du même coup à l'humiliation de mendier et aux risques de la rue,
- laisser l'enfant seul dans un campement où il risque d'être mal surveillé et de souffrir de sa séparation d'avec sa mère.

Au tableau, l'enseignant notera les arguments qui justifient l'attitude de la mère et ceux qui au contraire la condamnent.

En prolongement de cette séance, l'enseignant pourra organiser un « vrai » procès (en CM), dans lequel les enfants joueront les rôles de l'avocat, du juge, de l'accusé et de représentant de l'État. Ils mettront ainsi en scène les arguments qu'ils auront développés en début de séance.



## B) Le débat

**1** Dans quelles situations peut-on dire qu'un enfant est exploité ? Cette première question permettra de réinvestir les acquis des séances préparatoires en récapitulant les notions associées à l'exploitation telles que la violence, la brutalité physique ou mentale, l'abandon, les mauvais traitements (cf. article 19 de la CIDE).

On s'attachera particulièrement à ce qui peut permettre de faire le parallèle entre violence et exploitation. Généralement, la violence est associée à des brutalités physiques et clairement visibles, alors que l'exploitation s'installe dans la durée et constitue un état permanent ou semi-permanent. En outre, la violence est souvent sans but, gratuite, alors que l'exploitation vise à utiliser l'enfant dans un but de profit économique, selon une démarche calculée. Par suite, l'exploitation implique généralement toute une organisation plus ou moins intégrée à la société. En Inde ou au Pakistan par exemple, le travail des enfants est une composante de la « compétitivité » de ces pays, d'où la difficulté de l'éradiquer. En Thaïlande, l'exploitation sexuelle des enfants fait partie de « l'économie touristique » de ce pays et constitue une source de rentrée de devises.

Cette distinction de principe n'empêche pas de noter que, dans les faits, violence et exploitation sont souvent associées. La menace permanente de violence est l'un des moyens d'obtenir l'obéissance et la soumission aux contraintes de l'exploitation. Inversement, l'exploitation, parce qu'elle est déjà en elle-même une négation de la dignité de l'être humain, favorise les dérapages violents à l'égard d'êtres perçus comme n'ayant d'autre valeur que leur valeur marchande et le profit qu'ils peuvent procurer. Quand ils ne rapportent plus rien, la tentation est grande de les éliminer, comme le montrent les nombreux meurtres d'enfants dans des pays comme le Brésil ou la Colombie.

**2** On peut ensuite se demander quand commence l'exploitation, quels en sont les critères. Autrement dit, quels sont les services, les travaux qu'on peut normalement et légitimement demander à un enfant (en fonction de son âge) et ceux qui constituent déjà un début d'exploitation. Ainsi, par exemple, personne ne trouvera anormal d'exiger d'un enfant qu'il participe aux travaux du ménage, qu'il contribue aux tâches liées à la vie matérielle de la famille : ranger et nettoyer sa chambre, faire son lit, faire des courses à l'occasion... Exiger cette participation a une valeur éducative évidente, et c'est l'inverse qui pourrait paraître anormal

(ce qui serait le cas pour certains enfants dont les parents n'osent rien exiger).

Mais entre une participation normale et souhaitable aux tâches ménagères et l'exploitation symbolisée par des personnages imaginaires comme Cendrillon ou Cosette dans *Les Misérables*, il y a une marge qu'il n'est pas toujours facile d'apprécier.

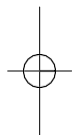
On a déjà vu, à propos de la différence garçons/filles (cf. fiche 6) que les services et travaux exigés des enfants peuvent varier selon le sexe, d'une façon qualitative mais aussi quantitative : on demande en général aux filles une disponibilité plus grande qu'aux garçons, et en ce sens on peut déjà parler d'exploitation, notion qui préfigure le « double travail » qui caractérise la condition féminine dans nos sociétés.

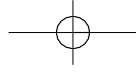
Avec les élèves, il est donc possible de recenser les tâches auxquelles ils sont astreints dans leur famille, et de comparer cette astreinte d'une famille à l'autre. Les inégalités, même si on ne peut pas encore parler d'exploitation dans ce cas, peuvent être matière à réflexion. Une fille à qui l'on demande beaucoup de tâches ménagères, ou à qui l'on confie la surveillance de ses cadets, n'aura pas forcément les mêmes possibilités de réussite scolaire qu'une camarade qui est totalement libre de son temps. Dans les pays du Tiers Monde, ces déséquilibres seront encore beaucoup plus accentués.

En discutant autour de tels exemples, les élèves peuvent parvenir à élaborer quelques critères distinctifs de la notion d'exploitation. Ainsi, on pourra dire qu'un enfant est exploité :

- quand les travaux qu'on exige de lui mettent en danger sa santé, compromettent sa croissance physique ou mentale ;
- quand ces travaux l'empêchent d'avoir assez de temps pour son éducation ou pour jouer ;
- quand ils excèdent la participation aux tâches ménagères familiales, pour rapporter de l'argent à des personnes sans aucun profit pour l'enfant ;
- quand ils sont répartis de manière nettement inégalitaire dans la famille, ou d'une famille à l'autre.

**3** Une autre question importante est celle de l'argent. Les lois votées dans beaucoup de pays contre l'exploitation des enfants dans le travail, et la CIDE elle-même, n'interdisent pas absolument tout travail rémunéré aux enfants. En France, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans mais beaucoup de jeunes exercent des activités parfois rémunérées pendant les vacances ; ils y voient plutôt une source de gratifications à la fois financières, affectives et éducatives, et une opportunité de découverte professionnelle.





Il est donc intéressant de faire discuter les élèves autour de cette question : « *Est-il souhaitable qu'un enfant avant 16 ans effectue un travail rémunéré ? Jusqu'à quel point et dans quelles conditions ?* » Dans les plus grandes classes, le débat permet souvent à l'enseignant de découvrir que beaucoup plus d'élèves qu'il ne pensait ont déjà eu l'occasion de vivre cette expérience, et qu'ils ont plaisir à en parler.

**4** Enfin, les élèves peuvent rechercher des publicités dans lesquelles figurent des enfants. On pourra se demander si l'exploitation de l'enfant se limite aux formes généralement recensées et connues : exploitation par le travail, exploitation sexuelle, commerce

d'enfants, etc. On sera amené à rechercher ensemble d'autres formes d'exploitation, et en particulier, à s'interroger sur l'utilisation des images d'enfants à des fins commerciales. Certes, il ne s'agit plus ici d'exploitation matérielle de personnes singulières, mais plutôt d'une exploitation « morale ». Les valeurs positives évoquées par l'enfance (innocence, pureté, spontanéité, dynamisme...) sont détournées dans un but mercantile, pour faire vendre des produits n'ayant rien à voir avec l'enfant et l'enfance. « *Dans quelle mesure peut-on alors parler d'exploitation ? Où passe la frontière entre ce qui est admissible et ce qui ne l'est pas ?* » La discussion ici peut se développer à partir d'images ou de messages publicitaires concrets, qu'on rassemblera avec l'aide des élèves.



## Fiche 10

# Qui suis-je ?

## I. Les enjeux du thème

La question « Qui suis-je ? » est de celles que tout homme se pose. Mais davantage encore les enfants, dans la mesure où leur identité commence à se former. Alors que l'adulte peut déjà se définir par des actes, des réalisations, un statut social, un tissu de relations établies peu à peu, l'enfant ne peut se prévaloir de tout cela. Son identité est, au départ, une identité essentiellement reçue et qui se construit pas à pas.

### ● L'identité familiale

Il sera intéressant de partir des droits de l'enfant pour envisager cette question de l'identité. La **CIDE définit le droit à l'identité** à travers un certain nombre de droits précis. L'article 7, tout d'abord, affirme : 1. le droit à un nom ; 2. le droit à une nationalité 3. le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux. Ces droits sont ensuite repris dans l'article 8 qui stipule que le droit à un nom individualise l'enfant comme personne singulière, unique, et en même temps, l'insère dans une **filiation**, une suite de générations où il prend place. Ainsi, l'identité apparaît d'abord avec une dimension temporelle : **être soi, c'est connaître d'où l'on vient, ses origines** ; être capable de se situer dans une généalogie, et du même coup dans une histoire.

### ● L'identité nationale

Il en va de même de la **nationalité** qui se présente comme une identité indissociablement historique, géographique et culturelle. Avoir une nationalité, c'est simultanément avoir une place dans le temps, dans l'espace et dans le monde des hommes. Certes, l'enfant ne saurait être conscient de tous les aspects de cette triple identité mais il s'agit bien là d'un besoin de tout être humain ; la preuve en est que lorsque des jeunes en sont privés, ils tendent à s'en forger une, fût-elle largement fictive et fantasmagique. Ainsi, peut s'expliquer la recherche d'une identité en portant des vêtements et des objets de marque : l'enfant ou l'adolescent croit alors acquérir une identité originale, alors qu'il est à son insu conditionné, et donc dépersonnalisé.

### ● L'identité de l'enfant

Le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux, dans cette perspective, apparaît comme la condition de réalisation et la concrétisation des droits précédents : c'est d'abord par les parents, dans le milieu familial, que le nom, la filiation, les valeurs nationales et culturelles peuvent être transmis.

Les droits dits actifs formulés dans les articles 12 à 16 (droit à la liberté d'opinion, d'expression, de penser, de conscience et de religion, d'association ; droit à une vie privée) sont également des éléments importants de l'identité de l'enfant. Celle-ci n'est pas simplement liée à un ensemble d'appartenances héritées, mais aussi à la capacité d'autodétermination, donc à la liberté de s'affranchir, le cas échéant, de certaines appartenances jugées aliénantes ou oppressives.

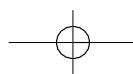
#### unicef

Chaque année, **50 millions de naissances ne sont pas enregistrées**, soit plus de 30% des naissances pour l'ensemble du monde.

Les enfants non enregistrés naissent presque toujours dans des familles pauvres, marginalisées ou déplacées ou dans des pays où les systèmes d'enregistrement sont défectueux. Ils auront plus difficilement accès aux soins de santé et à la vaccination, à l'éducation et à l'âge minimal en matière d'emploi. En revanche, il sera plus facile de les entraîner dans les trafics d'enfants, de les enrôler dans des groupes armés ou, plus particulièrement pour les filles, de les marier précocement.

## II. Les objectifs du débat

✓ **Objectif principal** : définir son identité personnelle, familiale et nationale pour mieux se connaître et apprendre à respecter l'identité des autres.



#### ✓ Objectifs spécifiques :

1. Mener des enquêtes pour définir son identité familiale (construire son arbre généalogique, retrouver le sens et l'origine de son prénom et nom de famille).
2. Se définir par rapport à ses valeurs, ses envies, ses angoisses, etc.
3. Répondre à un questionnaire pour repérer ses habitudes familiales et les confronter à celles des copains.
4. Définir ce que c'est qu'« être français » ou de toute autre nationalité.
5. Décrire et interpréter des photos, les situer sur une carte du monde.

#### ✓ Organisation temporelle :

- 5 séances préparatoires de 30 minutes.  
La première séance est la mise en commun d'enquêtes initiées plus tôt par l'enseignant.  
Le prolongement de la séance 4 peut faire l'objet d'une séance à part.
- 1 séance de 30 minutes pour le débat proprement dit.

### III. Le déroulement du débat

#### A) Les activités préparatoires

##### Séance 1 Rechercher l'origine de mon nom

On peut commencer par inviter les élèves à enquêter par exemple sur :

- la **signification de leur prénom** : connaissance du saint qui est à l'origine du prénom, ou pour les prénoms d'origine non chrétienne, de leur sens, souvent ignoré des enfants. Au-delà du sens « réel » des prénoms, les enfants pourront simplement interroger leurs parents sur les raisons de leur choix. Les résultats de cette recherche les individualiseront encore davantage.
- l'**origine de leur nom de famille** : on trouvera sur Internet des sites susceptibles de les aider dans ces recherches.
- la **généalogie de leur famille** : construire son arbre généalogique le plus loin possible, ce qui suppose d'interroger les parents, les grands-parents, etc.

Toutes les informations recueillies, ainsi que les photos ou documents retrouvés seront présentés et pourront être regroupés dans un petit « livret d'identité ».

##### Séance 2 Expliciter

#### les valeurs constitutives de mon identité

Au-delà de l'identité « officielle » de l'enfant, celui-ci se caractérise par sa personnalité et par des valeurs qui sont constitutives de son identité. Pour faire émerger ces valeurs, l'enseignant proposera aux enfants d'élaborer un « raisin de contentement ». Il s'agit d'inscrire dans des cercles, juxtaposés de manière à dessiner la forme d'une grappe, des énoncés courts, résumant en quelques mots (noms ou verbes) :

- ce à quoi je tiens le plus, ce que j'aime par-dessus tout ;
- ce dont je suis le plus fier ;
- ce dont j'ai le plus envie, ce que je désire très fort ;
- ce dont j'ai le plus peur ;
- ce que je déteste le plus.

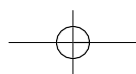
Ensuite, les « grappes » ainsi constituées sont affichées, avec le consentement de leurs auteurs (ne jamais obliger un enfant à le faire s'il ne le souhaite pas). Librement, les enfants iront se promener dans la classe afin de découvrir les « raisins » de leurs copains. Munis d'une feuille et d'un crayon, ils noteront les questions qu'ils souhaiteraient poser à l'un ou à l'autre. De retour à leur place, les enfants se questionneront mutuellement pour apporter des précisions, se rapprocher ou au contraire se démarquer des idées de leurs camarades. Cette confrontation sera sans doute l'occasion d'échanges animés.

##### Séance 3 Définir mon identité familiale

Chaque famille a ses propres valeurs, ses traditions, sa mémoire collective, ses rites, ses codes verbaux, gestuels, etc. L'ensemble constitue ce qu'on pourrait appeler une identité familiale. Par comparaison et contraste, il est possible d'amener les enfants à prendre conscience de cette identité, en élaborant une liste de points susceptibles de donner lieu à des pratiques différentes d'une famille à l'autre. Ainsi, par exemple (cette liste n'est évidemment pas limitative) :

- comment on dit bonjour ou au revoir,
- les sujets de conversation qui reviennent souvent à table, ou en voiture,
- reçoit-on souvent des amis, des proches, des voisins, ou bien est-ce rare ?
- les sujets de conflits,
- les distractions les plus fréquentes,
- vis-à-vis des enfants, les permissions et les interdictions,
- les obligations imposées ou non aux enfants.

Les enfants seront invités, individuellement, à répondre s'ils le souhaitent à ce questionnaire sur une feuille de papier qui restera personnelle et ne sera pas ramassée par l'enseignant. Cette première phase individuelle



et écrite, même si elle reste partielle, permettra à tous de s'exprimer lors de la mise en commun.

La confrontation des réponses doit être menée avec toutes les précautions nécessaires pour éviter d'apparaître comme une intrusion indiscrete dans l'intimité familiale.

#### Séance 4 Définir mon identité nationale

Il s'agit de se demander ce que signifie « être français » – ou de toute autre nationalité. On peut par exemple proposer aux élèves de répondre à la question « qu'est-ce qu'être français ? (ou marocain, etc.) ? » et d'établir collectivement une liste de traits susceptibles de caractériser l'appartenance à une identité nationale. À l'issue des discussions, il est possible de tenter une prise de conscience des diverses dimensions de l'identité nationale en classant les caractéristiques selon les critères qu'elles mettent en jeu : critères juridiques, culturels, géographiques, linguistiques...

Certains critères, à l'examen, se révéleront peu pertinents. Par exemple, être français, ce n'est pas forcément habiter en France (cas des Français de l'étranger), et encore moins, comme les enfants le suggèrent parfois, appartenir à une religion ou une ethnie déterminée. Cette séance peut donc être l'occasion de préciser et distinguer les notions de nationalité, de langue, d'appartenance religieuse ou de résidence, que les enfants confondent souvent.

Puis l'enseignant demandera à chaque élève de choisir les 3 (ou 5) caractéristiques qui lui semblent les plus importantes pour définir son identité, et les 3 (ou 5) qui lui semblent au contraire les moins significatives. On confrontera ensuite les choix et l'on engagera une discussion sur les raisons des préférences et des rejets.

#### Séance 5 Définir une identité à partir de photos

Les affiches 38 et 39 sont extraites d'une série de photos représentant des familles de divers pays du monde, posant devant leur maison, dont tous les objets et meubles ont été sortis pour être visibles.

**Affiche 38** – famille américaine

**Affiche 39** – famille de paysans éthiopiens.

On pourra inviter les élèves à identifier chacun des objets exposés, et à reconstituer, à partir d'eux, le mode de vie des personnes photographiées.

**Affiche 40** – jeunes filles birmanes.

Un travail analogue pourra être demandé à partir de cette photo. Le contraste entre les trois images est suffisamment frappant pour susciter commentaires et réflexions.

## B) Le débat

**1** Dans la mesure où, on vient de le voir, l'identité de chacun est une réalité complexe faisant intervenir une multitude d'appartenances de niveau et d'extension variables, il peut être intéressant de s'interroger, avec les élèves, sur ces divers aspects et niveaux. Il s'agirait alors de se demander quelles réponses on peut donner à la question « *Qui suis-je ?* », en s'interrogeant sur les contenus de l'identité, ce qu'elle est. Ces réponses peuvent déboucher sur un travail de distinction et de conceptualisation, comme par exemple :

- je suis Français : *identité nationale*,
- je suis quelqu'un qui aime la musique rap, le cinéma, le sport : *identité culturelle*,
- je suis fils d'ouvrier, d'enseignant, d'employés, de cadres, etc. : *identité sociale*,
- je suis Pierre Durand, fils de Jacques et Madeleine Durand : *identité familiale*,
- je suis moi, personne singulière, unique : *identité individuelle*...

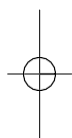
**2** Un autre questionnement peut porter sur le problème de savoir jusqu'à quel point je suis ce que je suis. « *Est-ce que mon identité est stable, définitive ? Suis-je condamné à être toujours le même ? Est-ce que je peux me changer moi-même, ou est-ce que d'autres peuvent me changer ?* »

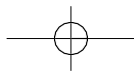
**3** Ces réflexions peuvent conduire à un dernier questionnement, à partir de situations d'atteintes aux droits à l'identité (cf. les nombreux documents édités par l'Unicef), et notamment :

- les enfants séparés de leurs parents et placés de force dans une famille : cas des bébés juifs adoptés par des couples nazis durant la Seconde Guerre mondiale ;
- les enfants arrachés à leur milieu géographique et culturel et placés de force dans un milieu totalement étranger : cas des enfants réunionnais expatriés en Creuse dans les années 60 (cf. le roman de Brigitte Peskine, *L'île de mon père*, J'ai lu Jeunesse/Unicef France)
- les enfants éduqués de force dans une langue, une culture, une religion étrangère à leur langue, culture, religion d'origine : cas des enfants tibétains, ou des minorités opprimées dans de nombreux pays...

Il est possible, à partir de ces situations, de proposer des interrogations qui rejoignent des débats contemporains, comme par exemple :

- « *Faut-il permettre aux enfants adoptifs de rechercher et connaître leurs parents naturels, même lorsqu'ils ont été abandonnés par ceux-ci ?* » (on sait qu'en France cette possibilité n'est pas prévue par la loi) ;





– Dans certains pays, notamment africains, des enfants sont, dès leur plus jeune âge, confiés à un oncle pour être élevé par lui. Que penser de cette coutume ? Dans d'autres pays, des parents très pauvres abandonnent volontairement leurs enfants à des familles plus aisées, ou bien à des institutions, des communautés qui les prennent en charge... ou qui les exploitent. Dans quelle mesure ces pratiques sont-elles, ou non, une atteinte au droit de l'enfant à une identité ?

– « Faut-il autoriser des parents à retirer de force des enfants, même majeurs, embrigadés dans des sectes ? »

Le phénomène de la mode peut également être abordé dans ce contexte : « Dans quelle mesure suivre la mode (notamment celle des marques) est-il une manière d'affirmer son identité ? Ou au contraire de se soumettre à des conditionnements inconscients ? » L'expérience montre que les enfants ont beaucoup à dire à ce sujet...

## IV. Prolongements possibles

### 1. Informations complémentaires

Il n'est pas inutile de porter à la connaissance des élèves un certain nombre d'informations relatives au droit à l'identité et à la nationalité. Ainsi, l'enregistrement d'un nom protège l'enfant d'abus multiples.

**unicef**

C'est l'article 7 de la Convention qui pose ce droit en précisant que l'enfant « enregistré aussitôt sa naissance a [...] dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux ». En effet, l'état civil enregistre des données qui favorisent l'exercice du droit de l'enfant à une protection légale par ses parents et par l'État. Le défaut de cet enregistrement constitue une violation du droit inaliénable de l'enfant. Non enregistré à sa naissance, un enfant risque d'être exclu de la société, de se voir refuser le droit à une identité officielle, à une nationalité et ne pourra accéder à l'éducation et à la santé. Il devient une victime potentielle de nombreuses formes de trafic (forcé au travail, exploité sexuellement) ou se retrouve livré à la rue et à ses dangers.

### 2. Récits et témoignages

a. Ce passage du roman de Brigitte Peskine, inspiré par des faits réels, exprime bien les sentiments d'un enfant qu'on a privé de son identité en le déracinant de son île natale, la Réunion :

#### Texte cité

Depuis que j'avais quitté mon île, je vivais dans le noir. J'avais l'impression qu'on m'avait recouvert d'un sac de charbon. Je n'étais pas seulement privé de lumière, j'étais aussi plus seul que je n'avais jamais été. Personne avec qui discuter, sauf les vaches. Je leur parlais en créole, d'ailleurs, au début, et puis j'ai cessé, parce que cela me faisait trop mal. Personne qui me ressemble (ah, ce regard de la petite fille des patrons sur ma peau, pourtant pas très foncée ! Une fois, elle a léché son doigt et frotté mon bras, pour voir si ça déteignait...). Pour ces paysans, j'étais tombé de la lune. Et il n'y avait personne pour leur dire le contraire. Ni pour me rassurer, se rappeler que Jean-Philippe n'était pas un animal, ni un Martien, qu'il avait été un garçon normal, avec un père, une mère et même une petite sœur, dans un pays lointain où les gens savaient rire et chanter. Bon, j'arrête, même après toutes ces années, ça me fait pleurer de penser comme je me suis senti seul, à onze ans, dans cette grange, la nuit, quand le vent soufflait dehors et qu'aucune lumière ne brillait nulle part.

B. Peskine, *L'île de mon père*, J'ai lu Jeunesse/Unicef France, 2003.

b. Connais-tu tes droits ? Aux yeux des services de l'état-civil, Maria Josefina Beomon et sa fille de 21 mois n'existent pas.

Pour cette raison, Maria n'a pas pu s'inscrire à l'école. Elle n'a pas accès aux hôpitaux publics. Elle ne peut pas se marier. Et elle ne peut pas défendre les droits de son enfant.

#### Texte cité

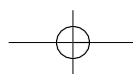
« Ma mère n'avait pas de papiers, alors nous non plus », explique Maria. « Ma fille n'a pas de papiers, mais mes deux autres enfants en ont. C'est parce qu'ils ont été déclarés sous le nom de mon mari. Cela veut dire que s'ils sont malades, je n'ai aucun pouvoir de décision sur ce qui leur arrive à l'hôpital – Je ne peux pas signer s'il faut les opérer. En fait, les médecins ne me consultent même pas, parce que je n'ai aucun papier prouvant que je suis réellement leur mère. Par chance, je m'entends bien avec mon mari. Mais j'ai peur quand j'y pense, car si on ne s'entendait pas, je n'aurais aucun droit sur les enfants. »

*On estime que plus d'un million d'enfants de moins de 18 ans au Venezuela n'ont pas été déclarés à la naissance.*

Témoignages publiés sur le site Unicef, « La voix des jeunes ».

### 3. Chanson

On pourra également se référer à la chanson de Maxime Le Forestier « Né quelque part » (paroles disponibles sur le site [lesparoles.com](http://lesparoles.com)) qui exprime l'importance des racines pour l'identité d'un enfant.



## Bibliographie

### Sur la pratique de la philosophie à l'école primaire

#### Ouvrages

- François GALICHET, *Pratiquer la philosophie à l'école*, Nathan, 2004.
- Michel TOZZI coord., *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, Hachette Éducation, 2001.
- Michel TOZZI coord., *La discussion philosophique à l'école primaire*, SCEREN-CRDP du Languedoc-Roussillon, 2002.
- J. CHATAIN, J.-C. PETTIER, *Textes et débats à visée philosophique au cycle 3, au collège*, SCEREN-CRDP de Créteil, 2003.
- J.-C. PETTIER, *Apprendre à philosopher*, Chronique sociale, 2005.
- Brigitte LABBÉ et Michel PUECH, collection « Les goûters philo », éd. Milan.
- A. LALANNE, *Faire de la philosophie à l'école primaire*, ESF, 2002.
- M. LIPMAN, *À l'école de la pensée*, De Boeck, Bruxelles, 1995.
- Michel PIQUEMAL, Philippe LAGAUTRIÈRE *Les Philo-fables*, Albin Michel, 2003.

#### Revue

Diotime – L'Agora, *Revue internationale de didactique de philosophie*, CRDP de Montpellier, Allée de la Citadelle, 34064, Montpellier Cedex.

#### Sites internet

- [www.pratiques-philosophiques.net/](http://www.pratiques-philosophiques.net/) (espace d'informations et de publications sur les nouvelles pratiques d'enseignement philosophiques)
- [www.ac-montpellier.fr/ressources/agora](http://www.ac-montpellier.fr/ressources/agora) (lieu d'échanges sur les expériences d'enseignement de la philosophie à tous les niveaux)
- [www.philotozzi.com](http://www.philotozzi.com) (site de Michel Tozzi)
- [www.marelle.org/users/philo/](http://www.marelle.org/users/philo/) (site de l'AGSAS, équipe de Jacques Levine)

### Autres publications

- Alain LERCHER, *Les mots de la philosophie*, coll. « Le français retrouvé », éd. Belin, 1985.
- Jean LE GAL, *Les droits de l'enfant à l'école*, coll. « Comprendre », coéd. De Boeck-Belin, 2002.
- *Filles et garçons dans la littérature de jeunesse*, Textes et documents, n° 823, novembre 2001.
- Jean-Vital de MONLÉON, *Naître là-bas, grandir ici : l'adoption internationale*, coll. « Naître, grandir, devenir », éd. Belin, 2003.
- Jean-Noël LUC, *L'invention du jeune enfant, De la salle d'asile à l'école maternelle*, coll. « Histoire et société », Prix Fondation Mustela, éd. Belin, 1997.

### Publications de l'Unicef France

Pour animer une classe (de la grande section au collège) ou un centre de loisirs, l'Unicef France propose de très nombreux produits pédagogiques (jeux, affiches, vidéos et DVD) autour des droits de l'enfant, tous disponibles sur son site (espace éducation) : [www.unicef.fr](http://www.unicef.fr)

#### Pour les élèves :

- *Découvre la Convention des droits de l'enfant* : affiches couleurs (format 63 x 86 cm) présentant les 54 articles de la Convention, réécrits pour les mettre à portée des plus jeunes.
- *Enfants de la Terre* : 12 affiches couleurs (format 40 x 54 cm) sur les enfants des cultures traditionnelles dans différents pays du monde (tout public).
- *Meena* : « Garçons et filles, mêmes droits ! » (dessin animé, VHS 15', jusqu'à 8 ans).
- *L'école de Bédri* : « les filles aussi ont droit à l'éducation » (reportage en Afghanistan, VHS 12', à partir de 11 ans).
- *Vivre ensemble* : pour construire les bases d'une culture citoyenne (DVD, 3 heures, plusieurs niveaux de l'âge de 5 ans au collège).
- *Le travail des enfants*, (reportage, VHS 28', niveau collège).
- *Enfance à protéger*, toutes les formes d'exploitation de l'enfant dans le monde (reportage, VHS 7', à partir de 13 ans).
- *Pays et enfants du monde* : *Atlas pour les 8/12 ans*, coédition Nathan-Unicef France.
- *Tous les enfants du monde ont les mêmes droits* : 300 photos couleurs sur la vie quotidienne d'enfants du monde entier, coédition Gallimard jeunesse-Unicef France (à partir de 8 ans).

#### Pour l'enseignant :

*Les droits de l'enfant*, dossier documentaire, coll. « Castor doc », coédition Flammarion-Unicef France.