

# Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne

---



### Coordination de “Justice en débats”

- Françoise PISSART,  
*Directrice à la Fondation Roi Baudouin;*
- Philippe BRONCHAIN,  
*Chargé de mission à la Fondation Roi Baudouin;*
- Nathalie TROUPEE,  
*Assistante à la Fondation Roi Baudouin;*
- Gaëtan VAN DIJCK,  
*Consultant auprès de la Fondation Roi Baudouin.*

### Comité d'accompagnement

- Michel BASTIEN, *Inspecteur du cours de morale dans l'Enseignement Secondaire et Supérieur de la Communauté française;*
- Etienne BEGUIN, *Notaire, Maître de conférence invité à l'Université Catholique de Louvain;*
- Marcella COLLE, *Inspectrice d'histoire et des sciences sociales de la Communauté française;*
- Robert DE BAERDEMAEKER, *Avocat au Barreau de Bruxelles - Conférence des Bâtonniers francophones;*
- José DOOMS, *Administrateur général à la Communauté française;*
- Pol DUPONT, *Professeur ordinaire à l'Université de Mons-Hainaut;*
- Véronique ELIAS, *Avocate au Barreau de Charleroi, Responsable locale de l'Opération Avocat dans l'École;*
- Karin GERARD, *Présidente du Conseil Supérieur de la Justice;*
- Philippe GHEYSEN, *Directeur de la Maison de Justice à Charleroi;*
- Olgierd KUTY, *Professeur à l'Université de Liège - Sociologie de la Santé et des Problèmes Sociaux;*
- Cathie LEGROS, *Inspectrice du cours de morale dans l'Enseignement Secondaire et Supérieur de la Communauté française;*
- Thierry MARCHANDISE, *Procureur du Roi à Charleroi;*
- Christian PANIER, *Président du Tribunal de Première Instance de Namur; Professeur à l'Université catholique de Louvain; Président du Comité d'accompagnement;*
- Yves SCIEUR, *Président du Tribunal de Première Instance de Marche-en-Famenne;*
- Philippe SOUTMANS, *Professeur de Sciences Sociales, ENCBW-HE Léonard de Vinci.*

### Éditeur responsable

- Luc TAYART de BORMS,  
*Administrateur-délégué de la Fondation Roi Baudouin*

### Mise en page

- Kaligram

### Impression

- Les Éditions européennes

### Présentation de l'auteur Michel Tozzi

**Michel TOZZI**, Maître de conférence en Sciences de l'Éducation à l'Université Paul Valéry de Montpellier III, Directeur du Département des sciences de l'Éducation.

Didacticien de la philosophie. Coordonne depuis 1988 une série de recherches sur la didactique de l'apprentissage du philosophe.

Rédacteur en chef de *Diotime-L'Agora*, revue internationale de didactique de la philosophie, CRDP de Montpellier.

Membre du Comité de Rédaction des Cahiers pédagogiques depuis 1985, et de la revue des cafés-philos.

### Quelques publications en didactique de la philosophie:

- *Vers une didactique de l'apprentissage du philosophe*, doctorat, Lyon II, 1992
- Tozzi et al, *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*, Hachette-CRDP de Montpellier, 1992
- *Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe*, Revue française de pédagogie, avril-mai-juin 1993
- Tozzi et al, *Étude philosophique d'une notion, d'un texte*, CRDP de Montpellier, 1993
- *Penser par soi-même, initiation à la philosophie*, Chronique sociale, 1994
- Tozzi et al, *Lecture et écriture du texte argumentatif en français et en philosophie*, CRDP de Montpellier 1995
- *De la philosophie à son enseignement: le sens d'une didactisation, Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (coord. Develay M.), ESF, 1995
- *Peut-on didactiser l'enseignement philosophique?*, l'Enseignement philosophique, déc. 1995
- *Éléments pour une didactique de l'apprentissage du philosophe*, thèse d'habilitation à diriger des recherches, Lyon 2, 1998
- Tozzi et al, *L'oral argumentatif en philosophie*, CRDP, Montpellier, 1999
- *Philosopher à l'école élémentaire, pratiques de la philosophie n°7*, GFEN, juillet 1999
- Tozzi et al, *Diversifier les formes d'écriture philosophique*, CRDP Montpellier, 2000
- Tozzi et al, *L'éveil de la pensée réflexive chez l'enfant. Discuter philosophiquement à l'école primaire?*, CNDP-Hachette, 2001-01-3



# Justice en débats: avant-propos

---

L'éducation à la Justice est l'une des missions confiées à l'école. C'est l'une des responsabilités qui lui incombent pour rencontrer son objectif de "formation de citoyens actifs et responsables".

Elle figure dans les compétences transversales des socles de compétences terminales c'est-à-dire les compétences que tous les élèves doivent avoir acquises quand ils arrivent au terme de l'enseignement secondaire. Cela suppose que ses fondements soient mis en place dans l'enseignement fondamental, développés dans le secondaire et, plus tard, poursuivis et affinés dans le supérieur.

Pour autant, ces compétences ne font pas l'objet d'un cours en tant que tel. L'éducation à la justice suppose la mise en œuvre de représentations et d'attitudes qui doivent traverser toutes les disciplines. Elle relève donc de la responsabilité de chaque enseignant, quel que soit le niveau d'étude où il enseigne, quelle que soit sa discipline.

Afin de l'y aider, la Fondation Roi Baudouin a décidé de lancer, en Communauté française, un programme d'éducation active à la Justice destiné aux 11-18 ans intitulé "Justice en débats".

L'objectif est de sensibiliser les jeunes à l'importance des enjeux démocratiques, au fonctionnement de la justice et de les aider à mieux comprendre leur rôle de citoyen. Ce programme vise la justice comme institution et comme principe. Il aborde également la notion de justice à l'école.

A cet effet, des outils pédagogiques originaux à l'intention des écoles ont été développés. Il s'agit aussi bien de documents écrits que de cassettes vidéos.

Les personnes qui ont accepté de les réaliser sont Messieurs Jacques CORNET et Damien QUITTRE, Monsieur Jacques DUEZ et l'Université Mons-Hainaut, les Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur, Madame Majo HANSOTTE et un collectif d'enseignants, Monsieur Michel TOZZI et Monsieur Gaëtan VAN DIJCK.

Un comité composé de membres issus tant du secteur de la justice que de l'éducation a permis, par ses conseils et suggestions, de réaliser des outils de qualité qui ont été ensuite testés auprès d'enseignants.

De plus, la Fondation et "Gouvernance et Démocratie Conseils" ont lancé un site internet sur la justice, dont l'adresse est [www.espace-citoyen.be](http://www.espace-citoyen.be), reprenant largement les documents précités, mais proposant aussi des documents originaux.

FONDATION ROI BAUDOIN

Introduction – Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne .....	7
---	---

Première partie – Pour être soi-même au clair .....	II
---	----

I. SUR QUELQUES NOTIONS .....	12
II. SUR QUELQUES DISTINCTIONS CONCEPTUELLES .....	15
III. SUR QUELQUES QUESTIONS SOULEVANT DES PROBLÈMES .....	18
IV. CONCEPTS ET PROBLÉMATIQUES: QUELQUES TEXTES CLASSIQUES POUR CLARIFIER .....	23

Deuxième partie – Travail sur les représentations des élèves de la Justice .....	37
---	----

I. DISPOSITIFS D'ÉMERGENCE DES REPRÉSENTATIONS SUR LA JUSTICE .....	39
1. Approche affective .....	39
FICHE DE TRAVAIL 1 - LE SENTIMENT D'INJUSTICE	40
FICHE DE TRAVAIL 2 - PRÉSUMÉ COUPABLE	41
FICHE DE TRAVAIL 2 - SUITE - LE SENTIMENT D'INJUSTICE	42
2. Approche sensible, corporelle et visuelle - La statue vivante .....	43
3. Approche iconique, par le dessin ou l'image – dessin, bande dessinée, images amenées.....	43
FICHE DE TRAVAIL 3 - LES SYMBOLES DE LA JUSTICE	45
FICHE DE TRAVAIL 4 - PHOTOLANGAGE SUR LA JUSTICE	46
4. Approche imaginative .....	47
FICHE DE TRAVAIL 5 - APPROCHE MÉTAPHORIQUE DE LA NOTION DE JUSTICE	48
5. Approche langagière .....	49
FICHE DE TRAVAIL 6 - LES MOTS CLÉS	50
FICHE DE TRAVAIL 7 - DEUX SENS DU MOT JUSTICE	51
FICHE DE TRAVAIL 8 - ÉTYMOLOGIE DE JUSTICE ET FAMILLE DU MOT	54
FICHE DE TRAVAIL 9 - DÉFINITIONS PHILOSOPHIQUES DES NOTIONS DE JUSTE ET DE JUSTICE	55
FICHE DE TRAVAIL 10 - DÉFINITIONS PHILOSOPHIQUES DES NOTIONS DE JUSTE ET DE JUSTICE	56
FICHE DE TRAVAIL 11 - DÉFINITIONS PHILOSOPHIQUES DE LA NOTION DE DROIT	57
FICHE DE TRAVAIL 12 - LE SENS DU JUSTE OU DE LA JUSTICE SELON DIFFÉRENTS PHILOSOPHES	58
FICHE DE TRAVAIL 13 - JUSTICE: LES MOTS PROCHES ET OPPOSÉS	59

6. Approche compréhensive des notions: genre prochain et différence spécifique ....	60
7. Approche extensive des notions .....	61
FICHE DE TRAVAIL 14 - LES CHAMPS D'APPLICATION DES NOTIONS (I)	62
FICHE DE TRAVAIL 15 - LES CHAMPS D'APPLICATION DES NOTIONS (II)	63
8. Approche par des définitions pour se situer .....	64
FICHE DE TRAVAIL 16 - LA JUSTICE, C'EST...	65
FICHE DE TRAVAIL 17 - LE (UN) DROIT, C'EST...	66
9. Approche par des opinions ou solutions à un problème .....	67
FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 18 - LE RÔLE DE LA LOI	68
FICHE DE TRAVAIL (ÉLÈVES) 19 - A QUOI LA LOI SERT-ELLE?	69
FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 20 - EST-CE NORMAL? EST-CE JUSTE?	71
FICHE DE TRAVAIL (ÉLÈVES) 21 - EST-CE NORMAL OU NON, EST-CE JUSTE OU NON?	72
FICHE DE TRAVAIL 22 - UN PARTAGE À EFFECTUER	73
FICHE DE TRAVAIL 23 - COMMENT PARTAGER?	75
FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 24 - SITUATIONS PROBLÉMATIQUES	76
FICHE DE TRAVAIL (ÉLÈVES) 25 - DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES	77
FICHE DE TRAVAIL 26 - CAUSALITÉ, RESPONSABILITÉ, CULPABILITÉ (I)	79
FICHE DE TRAVAIL 27 - CAUSALITÉ? RESPONSABILITÉ? CULPABILITÉ (II)	81
FICHE DE TRAVAIL 28 - OÙ EST LA VÉRITÉ? QUI ET QUAND DOIT-ON CONDAMNER?	82
10. Organiser un atelier d'écriture - Écrire un conte, une fable, un mythe, un aphorisme, un fait divers, des dilemmes. ....	84
II. DISPOSITIFS DE CONFRONTATION DES REPRÉSENTATIONS SUR LA JUSTICE .....	85
1. Confrontation entre élèves (pairs) .....	85
2. Confrontation aux auteurs .....	86
3. Confrontation avec le professeur .....	86
FICHE DE TRAVAIL 29 - LE TRAVAIL EN GROUPES DES ÉLÈVES	87
FICHE DE TRAVAIL 30 - CONFRONTATION DES REPRÉSENTATIONS À DES AUTEURS	88

## Troisième partie – Argumentaires et débats sur la Justice ..... 91

I. QUELQUES PROPOSITIONS D'ARGUMENTATION .....	92
1. Du point de vue du législateur .....	92
FICHE DE TRAVAIL 31 - UN NAUFRAGE .....	93
FICHE DE TRAVAIL 32 - POUR OU CONTRE LA PEINE DE MORT .....	94
FICHE TECHNIQUE 1 .....	95
FICHE TECHNIQUE 2 .....	96
2. Du point de vue du juge .....	97
FICHE DE TRAVAIL 33 - LE JUGEMENT DE SALOMON .....	97
FICHE DE TRAVAIL 34 - LES CIRCONSTANCES ATTÉNUANTES .....	99
3. Du point de vue du médiateur .....	100
II. TECHNIQUES DE DÉBATS ET EXIGENCES INTELLECTUELLES .....	101
1. Enjeux du débat dans une démocratie .....	101
FICHE DE TRAVAIL 35 - ENJEUX DU DEBAT .....	102
2. Quelques dispositifs de débats démocratiques .....	103
FICHE DE TRAVAIL 36 - LES DIFFÉRENTS RÔLES DANS UN DÉBAT .....	104
FICHE DE TRAVAIL 37 - LE PANEL D'INTÉRÊTS LÉGITIMES DIVERGENTS .....	105
FICHE DE TRAVAIL 38 - LE PETIT GROUPE D'EXPERTS TOURNANTS .....	106
FICHE DE TRAVAIL 39 - DISCUTER COLLECTIVEMENT .....	
LES PROPOSITIONS D'UN GROUPE .....	107
FICHE DE TRAVAIL 40 - ARGUMENTER DES THÈSES DIFFÉRENTES .....	108
3. Les exigences intellectuelles d'une discussion .....	109
FICHE DE TRAVAIL 41 - TROIS CAPACITÉS RÉFLEXIVES À DÉVELOPPER .....	111
4. Quelques propositions de discussions philosophiques .....	112
FICHE DE TRAVAIL 42 - COMMENT JUGER LE XX <sup>E</sup> SIÈCLE? .....	114

## Bibliographie..... 115

# Introduction

---



Remerciements à  
J.C. PETTIER et M. SOUBIRAN  
pour leur aide



# Réfléchir sur la Justice dans une perspective citoyenne

## I. LE RÔLE DE L'ÉCOLE

- 1) On peut observer, dans nos sociétés techniquement développées, certaines tendances préoccupantes: violences urbaines, avec le poids du chômage et de l'exclusion sociale; relâchement du tissu social, avec la montée de l'individualisme, des corporatismes, et des incivilités; crise d'idéologies alternatives, de consensus sur les valeurs; désengagement vis-à-vis du politique etc.
- 2) La société a l'école qu'elle mérite. Mais elle a la responsabilité, par l'éducation des jeunes, de préparer la société de demain, en articulant les capacités à s'adapter et à résister, par le recul critique. D'où, outre ses fonctions d'épanouissement de l'enfant et d'intégration d'un patrimoine culturel, sa mission, dans un Etat démocratique, de socialisation, d'éducation à la civilité et à la citoyenneté, pour (re-)fonder un consensus social sur les droits de l'homme, de la personne, du citoyen.
- 3) C'est dans cette perspective qu'elle doit promouvoir une réflexion philosophique (éthique et politique) sur le juste et l'injuste, sur la nécessité de normes, de lois et de règles médiatrices d'un vivre ensemble démocratique, sur l'obligation de fonder les rapports sociaux et le droit sur des valeurs et principes universels.

## II. PRINCIPES DE CONCEPTION DES PROPOSITIONS FAITES

- 1) Les propositions ci-dessous s'inspirent de cette orientation de philosophie politique. Elles mettent en œuvre:
  - la *pensée réflexive* des élèves, qui par son pouvoir de discernement, garantit la qualité de la démocratie, par la vigilance envers ses dérives doxologiques (dire ce que l'on pense sans exiger de penser ce que l'on dit), et sophistique (chercher à convaincre, au sens de vaincre, au lieu de s'enrichir par le débat);
  - l'*autonomisation des sujets*: les élèves sont amenés à "penser par eux-mêmes". Mais dans et par leur confrontation à autrui. Par ailleurs, les enseignants ne sont pas conviés à un "prêt-à-former", mais à s'appropriier les tenants et les aboutissants des pistes pédagogiques proposées, à les adapter à leur contexte, à créer leurs propres dispositifs de formation.
- 2) Il s'agira d'articuler étroitement dans la démarche:
  - a) D'une part des *valeurs* et *contenus* essentiels sur:
    - quelques *notions-clefs* (ex. le juste, l'injuste, la norme, la loi, la règle, le droit, le devoir, la sanction, le pouvoir, la violence...);
    - quelques *distinctions conceptuelles éclairantes* (ex: légal et légitime, force et droit, droit et devoir, vengeance et châtement, égalité et équité, justice distributive et commutative, intérêt et devoir, contrainte et obligation...).

Ces contenus seront adaptés à l'âge et au niveau scolaire des élèves concernés.

b) D'autre part des *exercices, situations, dispositifs*:

- reposant sur une théorie constructiviste de l'apprentissage (apprendre signifie travailler sur ses représentations en les confrontant), et sur des méthodes actives;
- et développant la pensée réflexive ("articuler, dans l'unité et le mouvement d'une pensée impliquée, des processus de problématisation, de conceptualisation et d'argumentation").

### III. APERÇU DE QUELQUES DISPOSITIFS PROPOSÉS

1) Dispositifs d'*émergence des représentations* sur les notions ou distinctions conceptuelles.

- Faire ou/et commenter: un dessin, un schéma, une bande dessinée.
- Exploiter un photolangage, une bande audio, un film.
- Approche métaphorique: la justice, si c'était (un animal, un objet,...), ce serait...
- Approche analogique: la loi est à la société ce que x est à y. Expliquez.
- Mots-clés: associez des mots au mot justice. Expliquer vos associations. Trouvez des mots exprimant là où la justice fait problème. Expliquez.
- Ecriture fictionnelle: décrire selon vous le monde des hommes avant qu'il n'y ait des lois. Explicitez les conséquences d'un monde humain sans loi.
- Q-sort: proposition de plusieurs définitions de la justice: en choisir deux que l'on approuve, deux que l'on rejette. Explicitez vos choix.
- Travail sur le langage.
  - ☛ Etymologie de droit/règle/rectitude. Que signifie cette origine spatiale?
  - ☛ Réflexion sur justesse/justice. Quand je dis "c'est pas juste, qu'est-ce que je dis?".
  - ☛ Synonymes/antonymes. Champs lexical, sémantique.
  - ☛ Rassembler des citations avec juste/justice: quels sens ont les mots dans chaque contexte? Idem dans de petits extraits de textes (philosophiques ou non).
  - ☛ Rassembler des définitions de dictionnaires divers: courant, philosophique, juridique, sociologique..., et faire un classement des sens.
  - ☛ Ecrivez votre définition spontanée de la justice. Après plusieurs exercices, réécrivez une définition. Comparez avec la première.
- Travail sur des faits divers. Quel problème cela vous pose? Qu'est-ce que vous auriez fait? Qu'est-ce que vous proposez?
- Etude de cas: la solution adoptée vous semble-t-elle juste? Argumentez.
- Résolution de problèmes: quelle solution adopteriez-vous? Argumentez.  
Ex: le dilemme moral. Classez plusieurs solutions, de la plus juste à la moins juste.
- QCM: juste ou injuste? Expliquez pourquoi.
- Henri trouve juste que X parce que Y. D'accord ou pas? Argumentez.
- Jeu de rôle à partir d'une situation proposée ou inventée sur le juste et l'injuste. Analyse des conceptions, des stratégies.
- Statue vivante (cf. A. Boal). Une figure d'injustice composée par un participant à partir d'autres. Que modifier pour aller vers plus de justice? Faire, puis expliciter.
- Cette émergence des représentations peut donc avoir un support iconique (dessin); langagier (oral ou écrit, en utilisant plusieurs genres d'écritures: aphorisme, lettre, mythe, conte, journal etc.); corporel...

- 2) Dispositifs de *confrontation des représentations*, provocation de conflits socio-cognitifs.
- Entre élèves; avec le professeur; par rapport à un texte, et entre des textes, de philosophes ou non.
  - Par écrit: envois de lettres entre élèves, au professeur, lettre ouverte à la classe, ou aux autorités politiques; dialogue intérieur contradictoire...
  - Par oral: discussions démocratiques et philosophiques, avec de nombreuses variantes (animation, secrétariat, synthèse, observation sur le fond, la forme, par le professeur ou des élèves; travail par groupes discussionnels ou en séance plénière...
- 3) Ces exercices d'émergence et de confrontation des représentations seront finalisés par des processus favorisant le "penser par soi-même":
- conceptualiser, c'est-à-dire définir telle notion, opérer et travailler telle distinction conceptuelle.
  - Problématiser, c'est-à-dire se mettre en situation de réflexion (cf. les concepts de "communauté de recherche" de M. Lipman et d'"éthique communicationnelle" d'Habermas); se poser des questions (par exemple sur la justice), et mettre en question ses conceptions, douter...
  - Argumenter rationnellement: justifier son point de vue, objecter, répondre à une objection (cf. la "pensée élargie" de Kant, "penser du point de vue de tout autre"; avec l'auditoire universel" cf. Perelman).
- Ainsi pourra-t-on croiser des fiches sur chacun de ces trois processus de pensée avec des dispositifs permettant de les développer spécifiquement, ou de les articuler.

## En résumé...

Nous visons :

- l'acquisition de **connaissances**, de contenus réflexifs sur la justice
  - travail sur des notions
  - clarification de distinctions conceptuelles → mises en réseau par des théories, doctrines, auteurs
- le développement de **compétences**
  - savoir-penser, réfléchir (sur la justice)
    - problématiser une affirmation  
une notion  
une question
    - conceptualiser une notion
    - argumenter une thèse, une objection
  - savoir décider et agir (en fonction de la justice) → clarification et hiérarchisation de valeurs
- par des **dispositifs** d'enseignement-apprentissage → Emergence des représentations sur des notions et distinctions



# Première partie

---

Pour être soi-même  
au clair





# Pour être soi-même au clair...

## I. SUR QUELQUES NOTIONS

*Il est nécessaire de DEFINIR les notions utilisées dans la réflexion pour savoir CE DONT ON PARLE, communiquer et réfléchir sur un objet de travail un minimum stabilisé...*

### **JUSTICE (contraire = injustice)**

- Ensemble des institutions d'Etat, des organisations et des personnes chargées d'appliquer les lois et de faire respecter le droit positif (notion juridique de légalité). C'est le pouvoir judiciaire dans un système politique.
- Comme principe moral, c'est le devoir de respecter ce qui est dû à chacun, ou la vertu consistant dans le respect des droits des personnes et l'exercice de l'équité (car le légal peut être jugé illégitime).

### **JUSTE (contraire = injuste)**

Comme **adjectif**, est juste:

- au sens juridique, ce qui est conforme à la légalité (Droit positif).
- au sens moral, ce qui est conforme à l'idée de justice, de devoir.

Comme **nom**, le juste est celui qui pratique la justice dans l'esprit de la loi morale, dont les jugements et les actions sont conformes à cet idéal. Au point de vue religieux, il est dans l'esprit de la loi divine, et pas seulement dans la lettre (comme le pharisien).

*NB. Juste comme adjectif a aussi un sens logique: exact, conforme à la vérité, à la réalité (Jus en latin, a donné justice et justesse = rigoureux, précis, comme le laisse entendre le mot droit).*

### **DROIT**

Comme **adjectif**: on passe d'un sens géométrique: sans dérivation (opposé à courbe, tordu) à

- un sens logique: qui suit un raisonnement correct (une pensée droite).
- ou moral: qui ne s'écarte pas d'une règle, du devoir (un homme droit). Pensons à rectitude.

Comme **nom**:

- ce peut être le droit positif, ensemble de règles (lois, coutumes...) existant dans une société donnée (ex: Traité de droit; droit civil ou droit privé; droit public; droit pénal).
- Ce peut être l'ensemble des droits régissant les rapports des hommes entre eux (droit positif, mais aussi droit naturel: ensemble des règles considérées comme appartenant à l'homme du fait de la nature, de l'existence de Dieu ou de l'essence humaine, indépendamment de toute législation, de tout droit positif). C'est au nom du droit naturel qu'on considère souvent le droit positif (le légal), comme illégitime.
- On parle aussi de droit (légal ou légitime, d'ordre juridique, politique, moral ou religieux) pour l'opposer au fait, au réel. L'esclavage, quand il existe, comme un fait, peut être considéré comme injuste en droit.
- Un droit est ce qui est conforme à une règle, et qu'il est par conséquent légitime d'exiger: avoir droit à; c'est aussi ce qui est permis par une règle (juridique, morale, religieuse), et donc que l'on peut faire: avoir le droit de.

## DEVOIR

- Du latin *debere*, de “de habere”: tenir quelque chose de quelqu’un, lui en être débiteur.
- Obligation d’accomplir une action par respect pour la loi (juridico-politique, morale, religieuse). Ce qui se donne comme étant “à faire” par obligation, et non par nécessité. On peut agir conformément au devoir (revenir à la limite de vitesse à la vue d’un policier) sans agir par devoir (Kant).

## LOI

- Au sens **logique**, les normes de fonctionnement de l’esprit (ex: principe d’identité).
- Au sens **scientifique**, le rapport nécessaire entre les phénomènes, qui s’enchaînent selon un ordre invariable (ex: la loi de la chute des corps).
- Au sens **esthétique**, norme énonçant les conditions de beau (Les Canons de la beauté). Ce sont les deux autres sens qui nous intéressent:
- Règle impérative émanant d’une autorité politique souveraine; il s’agit de la loi positive régissant une société donnée (*c’est le sens premier. En latin Lex est la motion faite par un magistrat devant le peuple, un projet de loi*). C’est le sens juridico-politique.
- Au sens **moral**, norme à laquelle l’être de raison ou de sensibilité doit se conformer parce qu’elle est une valeur. Pour Kant, c’est un principe universel valable pour la volonté de tout être raisonnable.

## NORME

- Au niveau **descriptif**, moyenne statistique du plus grand nombre de cas (contraire: atypique, périphérique, marginal, minoritaire).
- Au niveau **biologique**, ce qui est institué par le vivant lui-même, dans son fonctionnement et sa structure (contraire: anormal, pathologique).
- Pour nous, au point de vue **juridique, éthique**, c’est une règle décrivant ce qui doit être (par opposition à ce qui est), ce à quoi l’on doit se conformer, un modèle à imiter, et par rapport auquel sont formulés des jugements de valeur.

## REGLE

- Du latin *regula*: instrument pour tracer des lignes droites.
- Proposition indiquant ou prescrivant ce qui doit être fait dans un cas déterminé, qu’il s’agisse d’un procédé de calcul (règles de multiplication), d’une méthode de raisonnement (les règles de la méthode de Descartes), des conditions de réalisation d’une œuvre, du déroulement d’un jeu, ou pour ce qui nous concerne d’une conduite à tenir. La règle trace le chemin à suivre, elle est régulatrice.

## SANCTION

- En **droit**, peine prévue par la loi pour réprimer une action illicite (sanction pénale).
- En **morale** ou **religion**, peine ou récompense attachées à la non-observation ou au respect méritoire d'une règle (le zéro ou 20/20 de conduite à l'école).

## POUVOIR

- Deux sens comme **verbe**: avoir la possibilité de fait, et avoir la permission en droit.
- Comme **nom**, capacité effective de réaliser quelque chose (le pouvoir de soulever un rocher); droit de faire ou de réclamer quelque chose, avec l'appui éventuel de la force (le pouvoir d'un père sur son enfant d'exiger l'obéissance et de punir s'il y a lieu); et aussi l'autorité instituée d'une société à commander, administrer et sanctionner (ex: le pouvoir judiciaire, législatif, exécutif).

## VIOLENCE

- Usage **illégitime** de la force portant atteinte à l'intégrité physique ou psychique des personnes.
- Usage **légitime** de la force pour faire respecter la loi, ou contester son illégitimité.

## II. SUR QUELQUES DISTINCTIONS CONCEPTUELLES

*Il est nécessaire de distinguer entre elles certaines notions pour CLARIFIER la pensée et pour des PROBLEMES de fond.*

Nous avons déjà vu au passage l'opposition du FAIT (ce qui est) et du DROIT (ce qui doit être). Il faut distinguer, sur le même plan:

- la **NÉCESSITÉ** (de fait), tel qu'il est impossible à la volonté de s'y soustraire (ex: la loi de la pesanteur), et l'**OBLIGATION** (juridique ou morale): ce qui peut matériellement être fait ou non, mais que l'on ne doit pas faire, sans qu'il y ait faute (ex: voler son voisin). La transgression de la loi divine est un péché.
- la **FORCE**, qui est une puissance de fait, d'origine et de nature physique, et le **DROIT**, qui est une puissance de fondement juridique, politique ou moral, qui implique une légitimité.
- la **VENGEANCE**, qui est une "voie de fait" (une "justice" que l'on se fait à soi-même), et la **PÉNALITÉ**, où la peine est une sanction de droit, appliquée à titre de punition ou de réparation, par une institution ou une personne habilitées, pour une action contraire à la loi (on distingue dans le code pénal, suivant la gravité de la faute, la contravention, le délit, le crime).
- L'opposition du **DROIT POSITIF** (celui qui résulte des lois écrites ou des coutumes ayant force de loi; et la jurisprudence, ensemble des décisions juridiques prises), notion juridique et politique, et du **DROIT NATUREL** (reposant sur une transcendance divine et/ou sur l'essence de l'homme, par exemple sa raison universelle: celui qui résulte de la nature des hommes et de leur rapport, indépendamment de toute convention ou législation).
- C'est souvent cette opposition qui fonde la distinction entre le **LÉGAL**, la légalité, qui est la légitimité sur le plan juridico-politique, dans le droit positif, et le **LÉGITIME** au sens moral, éthique, tiré du droit naturel, qui est souvent censé inspirer (par exemple dans les théocraties ou les démocraties) le droit positif, et qui amène aussi à contester au nom de valeurs supérieures toute légalité qui apparaîtrait comme injuste (ex: la discrimination légale de sexe, de religion, de couleur, de race dans une démocratie).

Au niveau du **droit positif**, on peut distinguer:

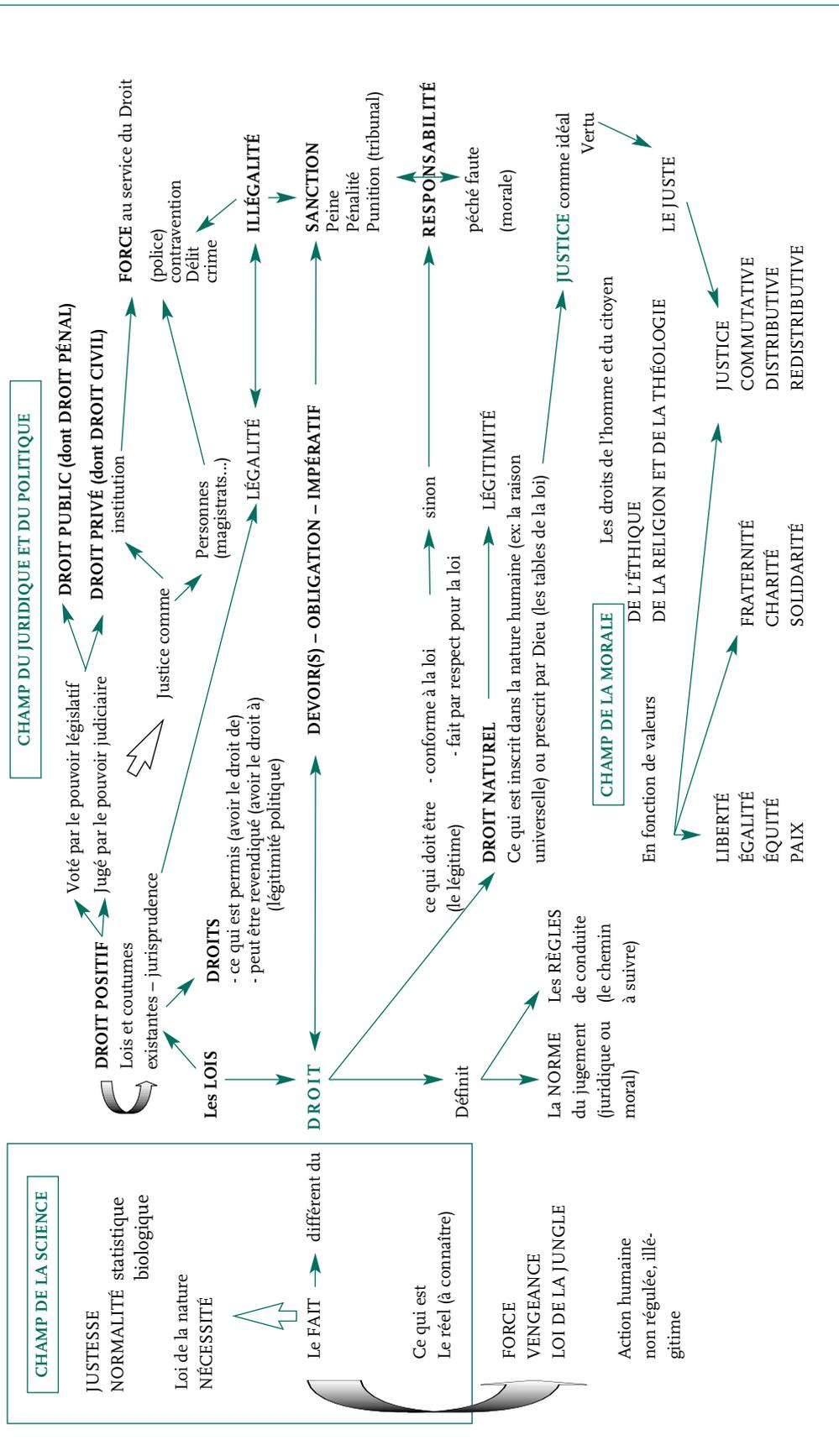
- le **DROIT NATIONAL** et le **DROIT INTERNATIONAL** (anciennement droit des gens, applicable dans toutes les nations. Aujourd'hui, droit qui règle les rapports internationaux, qu'ils soient publics ou privés).
- le **DROIT PUBLIC**, ensemble des règles qui gouvernent l'organisation de l'Etat et les rapports entre l'Etat ou ses agents avec les particuliers. Il comprend le **DROIT CONSTITUTIONNEL**, qui règle la forme de gouvernement, les rapports respectifs des pouvoirs publics et la façon dont les citoyens participent à l'exercice de la puissance publique. Le **DROIT ADMINISTRATIF**, qui règle l'organisation et le fonctionnement des services publics. Le **DROIT PÉNAL**, qui règle les peines relatives à la transgression des lois, réprime les infractions.
- et le **DROIT PRIVÉ**, qui comprend les lois qui régissent les rapports entre individus, et reposant sur l'intérêt privé. C'est essentiellement le **DROIT CIVIL**, qui s'occupe des droits des personnes et des biens, mais aussi le **DROIT COMMERCIAL**, qui régit les transactions.

Discernons aussi **égalité** et **équité**:

- Il faut distinguer l'**ÉGALITÉ RÉELLE** ou **MATÉRIELLE** (ce sont plutôt les inégalités d'argent, de santé, de culture qui sautent aux yeux) et l'**ÉGALITÉ FORMELLE** entre les hommes. Celle-ci est un état de droit, et non de fait:
  - > au point de vue juridique, c'est le principe selon lequel la loi est la même pour tous, "soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse". En démocratie, tous les citoyens ont les mêmes obligations et les mêmes droits.
  - > Au point de vue politique, c'est le principe selon lequel tout citoyen peut participer à la vie publique, contribuer à l'élaboration de la loi et accéder à toutes les fonctions.
- **L'ÉQUITÉ** est une vertu: c'est la justesse du sentiment sur le juste et l'injuste, qui assouplit la rigueur abstraite de la loi au cas particulier, en s'appuyant avec humanité plus sur l'esprit que sur la lettre (herméneutique de la loi).
- La **JUSTICE COMMUTATIVE** règle les échanges selon le principe de l'égalité arithmétique: un échange est juste quand chaque terme est échangeable contre un troisième (ex: monnaie). Il y a égalité de proportion concernant les choses.  
La **JUSTICE DISTRIBUTIVE** attribue à chacun (richesse, honneurs,...) en proportion de l'importance de chaque personne (le rang, les œuvres, les mérites, les besoins). Dans les démocraties contemporaines, elle est **REDISTRIBUTIVE** (réduction des inégalités injustes, par exemple: transferts sociaux vers les plus démunis).
- la **CHARITÉ** est la plus haute des trois vertus théologiques (foi, espérance, charité), consistant dans l'amour de Dieu et du prochain. On oppose parfois la charité comme plus subjective et affective (le "cœur" de Pascal) à la **JUSTICE**, plus rationnelle et sociale.  
La **FRATERNITÉ**, troisième principe républicain (avec la liberté et l'égalité) est une version laïque de la charité: sentiment profond du lien entre les hommes qui développe la **SOLIDARITÉ**, obligation morale d'assistance mutuelle.
- La démocratie contemporaine repose sur plusieurs déclarations des **DROITS DE L'HOMME ET DU CITOYEN**. Le citoyen est un individu ou membre du corps politique, jouissant de droits politiques et participant au pouvoir. Les droits de l'homme sont plus larges que ceux du citoyen, car ils concernent toute la personne.
- Dans nombre des distinctions ci-dessus (ex: droit positif-naturel, légal-légitime, citoyen-homme), il est utile de repérer deux champs différents de la réflexion:
  - > le champ **JURIDIQUE ET POLITIQUE**;
  - > le champ **ÉTHIQUE, MORAL** (avec l'une de ses versions théologique-religieuse).

On trouvera ci-contre une carte conceptuelle de l'ensemble de ces notions, qui tente de les mettre en relation.

# CARTE CONCEPTUELLE DES NOTIONS



### III. SUR QUELQUES QUESTIONS SOULEVANT DES PROBLÈMES

*Il est nécessaire de FORMULER des questions pour réfléchir, se mettre en recherche. Car ce sont les questions qui amènent à poser des PROBLEMES, que l'on va tenter de résoudre en argumentant des SOLUTIONS.*

QUESTIONS	NOTIONS ET DISTINCTIONS EN JEU
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelle est la nature du droit? quelle est son origine (historique)? son fondement (légitime)?</li> <li>- Quelle différence peut-on faire entre le fait et le droit? qu'est-ce qu'apporte le droit par rapport aux faits? Sur quoi le droit permet-il de juger les faits?</li> <li>- Pourquoi l'obligation morale n'est-elle jamais une nécessité?</li> <li>- Qu'est-ce que juger? pourquoi juger? qui a le droit de juger? qu'est-ce qu'un jugement juste?</li> <li>- Peut-on fonder le droit sur la nature? le droit est-il fondé sur la nature ou sur des conventions humaines?</li> <li>- Quel est le rôle social du droit? tout ce qui est possible est-il permis?</li> <li>- Peut-on parler d'un progrès du droit? le droit doit-il suivre l'usage ou la coutume?</li> <li>- Doit-il simplement entériner le changement des mentalités? (ex: divorce, contraception et procréation).</li> <li>- Quelles sont les conséquences des "vides juridiques"? par exemple en bioéthique.</li> <li>- Quelle différence entre "avoir le droit à", ou "un droit sur", et "avoir le droit de"? qu'est-ce que le droit à l'instruction?</li> <li>- Est-ce la même chose de défendre ses droits et de défendre ses intérêts?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le droit</li> <li>- le fait et le droit</li> <li>- obligation et nécessité</li> <li>- le jugement</li> <li>- droit naturel</li> <li>- droit et coutumes</li> <li>- droit et mentalités</li> <li>- droit et bioéthique</li> <li>- un droit, des droits</li> <li>- droit et intérêt</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pourquoi y a-t-il réciprocité des droits et des devoirs?</li> <li>- Le droit est-il l'expression d'un rapport de force (Marx)? Est-il la condition d'une justice sociale, ou un instrument de pouvoir? que serait un droit sans une force pour le faire appliquer? du droit et de la force, lequel est un moyen pour l'autre? est-ce la même chose de faire respecter le droit par la force et de fonder le droit sur la force? la force peut-elle fonder le droit? pourquoi la force cherche-t-elle à se justifier? en quoi le droit est-il une force? quelle peut être la force de la loi? que signifie l'expression "avoir force de loi"? le recours à la force peut-il être une marque de faiblesse? où commence, où finit la violence? y a-t-il des guerres justes? la violence peut-elle être légitime? la non-violence peut-elle être efficace? la fin justifie-t-elle les moyens?</li> <li>- Qu'est-ce que la justice? en quoi est-elle une vertu? qu'est-ce qu'un juste?</li> <li>- Sur quoi fonder la justice? sur un ordre harmonieux en soi et dans la cité (Platon) ou sur la dignité de la personne (Proudhon)?</li> <li>- En quoi la justice est-elle liée au droit? peut-on concevoir la justice sans l'État?</li> <li>- La justice a-t-elle été inventée par les faibles pour se venger des forts? l'amour de la justice n'est-il que la crainte de subir l'injustice? la loi est-elle l'artifice des faibles (Nietzsche)? la jalousie des déshérités? pourquoi défendre les faibles?</li> <li>- Le besoin de justice n'exprime-t-il que la sublimation de la jalousie (Freud)?</li> <li>- La justice, est-ce donner la même chose à chacun, ou à chacun selon son mérite, ou à chacun selon son besoin (Marx)?</li> <li>- La justice est-elle l'égalité ou l'équité? l'égalité est-elle uniformisatrice? qu'entend-on par égalité des chances?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- droit et devoir</li> <li>- le droit et la force</li> <li>- la justice — un juste</li> <li>- justice et droit</li> <li>- la justice et les faibles</li> <li>- justice et jalousie</li> <li>- justice, égalité, équité</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- La justice est-elle le respect de l'égalité ou le respect de la différence? le droit à la différence est-elle la caution d'un privilège? la dérive vers le communautarisme? que penser du concept de "discrimination positive"? par exemple: des quotas?</li> <li>- Comment distinguer égalité en fait et en droit? les inégalités naturelles sont-elles la conséquence des inégalités sociales?</li> <li>- La justice est-elle la charité du sage? la charité est-elle la conscience de la justice? la charité individuelle consacre-t-elle l'injustice sociale? intérêt moral et limites politiques de "l'aide humanitaire".</li> <li>- Que penser du "droit d'ingérence"?</li> <li>- La justice est-elle un sentiment de la conscience (Rousseau) ou l'exercice d'un jugement rationnel (Aristote, Kant)? A-t-on rendu justice quand on a eu recours à son intime conviction?</li> <li>- Qu'est-ce qu'une loi de la nature? une loi juridique, morale, religieuse?</li> <li>- La loi est-elle l'expression d'une volonté générale (Rousseau)?</li> <li>- A quoi servent les lois? pourquoi écrit-on les lois?</li> <li>- Pourquoi obéir aux lois? A-t-on le droit de discuter le droit? peut-on refuser la loi? quand faut-il refuser la loi? a-t-on le droit de se révolter? la révolte peut-elle être un droit? un devoir? peut-on en appeler à la conscience contre la loi? que signifie l'objection de conscience? peut-il être juste de désobéir? peut-il y avoir un "droit à la désobéissance"? est-il légitime de recourir à la violence pour défendre ses droits?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- justice, égalité, différence</li>   <li>- justice et charité</li>   <li>- droit de l'ingérence</li> <li>- justice, sentiment, raison</li>   <li>- loi</li>   <li>- loi et volonté générale</li>   <li>- révolte, objection de conscience, désobéissance aux lois</li> </ul>
--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tout droit est-il légitime? la loi est-elle toujours légitime? la loi dit-elle ce qui est juste? suffit-il que ce soit légal pour être légitime? la loi n'est-elle juste que lorsqu'elle est justement appliquée? Suffit-il pour être juste d'obéir aux lois et coutumes de son pays? Le respect des lois est-il suffisant pour être juste? Qui se borne à exercer son droit est-il en règle avec sa conscience? L'obligation morale peut-elle se réduire à l'obligation sociale? Agir conformément au devoir et agir par devoir, est-ce le même chose (Kant)? combattre l'injustice est-ce respecter le droit? A quelle condition la loi est-elle légitime? A quelle condition une autorité est-elle juste? A qui appartient-il de décider du juste et de l'injuste? Qui est autorisé à dire "tu dois"?</li> <li>- La loi de Dieu est-elle supérieure à celle des hommes? la justice de Dieu peut-elle être au-dessus des droits de l'homme? L'autorité est-elle de droit divin?</li> <li>- Que dois-je faire?.Peut-on se passer de principes? Sur quelles valeurs fonder le droit et la justice? Que faut-il respecter? Y a-t-il des valeurs universelles?</li> <li>- Les droit de l'homme sont-ils universels, ou seulement occidentaux? La prise en compte des différentes cultures remet-elle en question l'universalité des valeurs? Quelle différence entre les droits de l'homme et du citoyen?</li> <li>- Suffit-il de voir le meilleur pour le suivre? fait-on le mal volontairement? Le sentiment du devoir accompli suffit-il à fonder la moralité de nos actes? Le devoir, est-ce qui plaît (Valéry)? Le devoir, est-ce qui peut devenir une loi universelle d'action pour tous les hommes?</li> <li>- Pourquoi transgresser? comment situer le désir face à la loi?</li> <li>- Quel est l'intérêt de la réparation d'une faute ou d'un délit?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- légal et légitime. Droit positif et droit naturel</li>   <li>- justice et autorité</li>   <li>- justice de Dieu</li> <li>- justice des hommes</li>   <li>- principes et valeurs</li> <li>- droits de l'homme</li>   <li>- universalité et culture</li>   <li>- devoir</li>   <li>- désir et loi</li>   <li>- la réparation</li> </ul>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A quoi bon punir? Au droit de punir? Qui a le droit de punir? Qu'est-ce qu'une punition juste? Qui peut-on punir? Pourquoi des prisons? La prison est-elle protection, intimidation, rééducation? Ecole du crime?</li> <li>- Y a-t-il des actes impardonnables? face au châtement mérité, le pardon est-il une faiblesse ou une grandeur?</li> <li>- Quelle est l'utilité de la médiation en cas de conflit?</li> <li>- Est-on responsable si l'on n'est pas libre? conscient de ses actes? Peut-on être responsable d'une faute sans en être coupable? Se sentir coupable sans être responsable?</li> <li>- Peut-on concevoir une liberté sans loi? où s'arrête la liberté de chacun? L'obéissance à la loi qu'on s'est prescrit est-elle liberté (Rousseau)? Se sentir obligé, est-ce renoncer à sa liberté?</li> <li>- Ce qui est égal est-il nécessairement juste? toutes les inégalités sont-elles des injustices?</li> <li>- La liberté et l'égalité sont-elles conciliables?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la punition</li> <li>- le pardon</li> <li>- la médiation</li> <li>- responsabilité, culpabilité</li> <li>- liberté et loi</li> <li>- justice et égalité</li> <li>- liberté, égalité</li> </ul>
---	---

*CONTINUER ici la liste des questions et des problèmes soulevés, qui porte sur une notion ou l'articulation entre plusieurs notions...*

## IV. CONCEPTS ET PROBLÉMATIQUES: QUELQUES TEXTES CLASSIQUES POUR CLARIFIER

*A utiliser dans les deux dernières années du secondaire supérieur.*

### 1) SUR LA NÉCESSITÉ DES LOIS

*Il n'est pas de société sans lois: il y a donc une nécessité de la loi. D'où vient cette nécessité? De ce que, nous dit Platon, la plupart des hommes ignorent et ne désirent pas ce qui est utile et nécessaire à tous dans l'organisation politique de la société.*

“Il est indispensable aux hommes de se donner des lois et de vivre conformément à ces lois; autrement, il n’y a aucune différence entre eux et les animaux qui, sous tous les rapports, sont les plus sauvages. Et voici quelle en est la raison: Il n’y a absolument pas d’homme qui naisse avec une aptitude naturelle, aussi bien à discerner par la pensée ce qui est avantageux pour l’humanité en vue de l’organisation politique, que, une fois cela discerné, à posséder constamment la possibilité comme la volonté de réaliser dans la pratique ce qui vaut le mieux {...}. Tout au contraire, la mortelle nature poussera constamment l’homme à la convoitise de plus avoir et à l’activité égoïste; cette nature, qui fuit déraisonnablement la peine, qui déraisonnablement poursuit le plaisir, se fera de l’une et de l’autre de ces deux choses un écran en avant de ce qui est le plus juste et le meilleur; produisant ainsi l’obscurité en elle-même, elle finira par emplir de tous les maux, à la fois elle-même et l’Etat dans son ensemble. Bien entendu, si un jour il naissait un homme qui, en vertu d’une grâce divine, posséderait de nature la capacité d’unir l’une à l’autre les deux conditions dont j’ai parlé, il n’aurait nul besoin de lois pour régir sa conduite personnelle: il n’y a en effet, ni loi, ni règlement quelconque qui ait une puissance supérieure à celle du savoir, et il n’est pas permis non plus de soumettre l’intelligence à quoi que ce soit, encore moins d’en faire une esclave, elle à qui appartient au contraire une légitime autorité sur toutes choses”.

PLATON

### 2) SUR LA DISTINCTION ENTRE FAIT ET DROIT

*Le droit apparaît indissolublement lié à la justice en tant qu'institution: pour qu'il y ait droit, il faut un juge qui dise le droit, un tribunal qui juge.*

“Le droit est ce qui est reconnu comme droit. Reconnu, c’est-à-dire approuvé ou prononcé par un pouvoir arbitral, et toutes portes ouvertes. Faute de quoi il n’y a jamais qu’un état de fait, devant lequel le droit reste suspendu. Posséder une montre, l’avoir dans sa poche, y trouver l’heure, ce n’est qu’un état de fait. Avoir droit de propriété sur la montre, c’est tout à fait autre chose; revendiquer ce droit, c’est s’adresser à l’arbitre dans un débat public; c’est plaider et tenter de persuader. Le fait que le voleur possède la montre ne décide nullement de la propriété. Pareillement pour une maison. L’occuper, faire acte de possesseur, ce n’est nullement fonder un droit. On sait qu’il y a présomption de droit si j’occupe trente ans sans opposition; mais cela même doit être décidé par arbitre et publiquement. Tant que le droit n’est pas dit de cette manière solennelle et impartiale, il n’y a jamais que possession, c’est-à-dire simple fait. ➡

☛ Le tribunal seul est capable de transformer le fait en droit; il réalise cette transformation par un jugement public, et il n’y a point d’autre moyen. Mais aussi ce moyen étant mis en œuvre, il ne manque plus rien au droit. Le droit est dit, le droit est reconnu. Beaucoup estiment que le tribunal arbitral doit être en outre muni de pouvoir d’exécution, et, comme on dit, de gendarmes. Mais un tel pouvoir n’est point dans la notion de droit. Quand un tribunal arbitral, avec tous les recours, a prononcé, le droit est dit et reconnu. Il n’y manque jamais rien.

Ainsi le droit peut n’être jamais réalisé dans le fait sans cesser d’être un droit.” ALAIN

### 3) SUR LA DISTINCTION ENTRE JUSTICE ET VENGEANCE

*Le juge ne punit pas à titre personnel, et son jugement ne vaut pas pour un fait unique. Qui-conque commettant le même délit dans les mêmes circonstances serait puni. Il ne faut donc pas confondre la punition légale, qui témoigne de la généralité de la loi, et la vengeance subjective, pure expression individuelle.*

“Il ne faut pas que l’acte de réparation soit exercé par l’individu lésé ou par ceux qui dépendent de lui, car, chez eux, la restauration du droit en son caractère universel se trouve liée au caractère fortuit de la passion. La réparation ne peut être l’œuvre que d’un tiers, à cet effet commis, qui ne fasse valoir et n’effectue que de l’universel. Dans cette mesure, elle est punition.

Eclaircissement. La vengeance se distingue de la punition en ce que l’une est une réparation obtenue par un acte de la partie lésée, tandis que l’autre est l’œuvre d’un juge. C’est pourquoi il faut que la réparation soit effectuée à titre de punition, car, dans la vengeance, la passion joue son rôle et le droit se trouve ainsi troublé. De plus, la vengeance n’a pas la forme du droit, mais celle de l’arbitraire, car la partie lésée agit toujours par sentiment ou selon un mobile subjectif. Aussi bien le droit qui prend la forme de la vengeance constitue à son tour une nouvelle offense, n’est senti que comme conduite individuelle et provoque, inexpiablement, à l’infini, de nouvelles vengeances”.

*Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, Propédeutique philosophique, Premier cours, § 21, 1809-1811, Ed. de Minuit, trad. M. de Gandillac, 1963.*

#### 4) JUSTICE ET ÉGALITÉ

“La justice a toujours évoqué des idées d'égalité, de proportion, de compensation... La notion a dû déjà se dessiner avec précision dans les échanges. Si rudimentaire que soit une société on y pratique le troc; et l'on ne peut le pratiquer sans s'être demandé si les deux objets échangés sont bien de même valeur c'est-à-dire échangeables contre un même troisième. Que cette égalité de valeur soit érigée en règle, que la règle s'insère dans les usages du groupe... voilà déjà la justice sous sa forme précise, avec son caractère impérieux et les idées d'égalité et de réciprocité qui s'attachent à elle... Graduellement, elle s'étendra à des relations entre personnes, sans toutefois pouvoir, de longtemps, se détacher de toute considération de choses et d'échange. Elle consistera surtout alors à régulariser des impulsions naturelles en y introduisant l'idée d'une réciprocité non moins naturelle, par exemple l'attente d'un dommage équivalent à celui qu'on aura pu causer...”

BERGSON, *Deux sources de la morale et de la religion*.

#### 5) JUSTICE ET ÉQUITÉ

*La justice est l'application de la loi. Mais l'application stricte et pour ainsi dire mécanique de la loi peut produire des injustices: un jugement peut être juste selon la loi, mais non équitable. Cependant, dit Aristote, il n'y a pas pour autant d'opposition entre l'équitable et le légal, car l'équitable n'est en fait que le correctif de la loi, sa forme la plus achevée.*

“Il y a identité du juste et de l'équitable, et tous deux sont bons, bien que l'équitable soit le meilleur des deux. Ce qui fait la difficulté, c'est que l'équitable, tout en étant juste, n'est pas le juste selon la loi, mais un correctif de la justice légale. La raison en est que la loi est toujours quelque chose de général, et qu'il y a des cas d'espèces pour lesquels il n'est pas possible de poser un énoncé général qui s'y applique avec rectitude. Dans les matières, donc, où on doit nécessairement se borner à des généralités et où il est impossible de le faire correctement, la loi ne prend en considération que les cas les plus fréquents, sans ignorer d'ailleurs les erreurs que cela peut entraîner. La loi n'en est pas moins sans reproche, car la faute n'est pas à la loi, ni au législateur, mais bien à la nature des choses, puisque par leur essence même la matière des choses de l'ordre pratique revêt ce caractère d'irrégularité. Quand, par suite, la loi pose une règle générale, et que là-dessus survient un cas en dehors de la règle générale, on est alors en droit, là où le législateur a omis de prévoir le cas et a péché par excès de simplification, de corriger l'omission et de se faire l'interprète de ce qu'eût dit le législateur lui-même s'il avait été présent à ce moment, et de ce qu'il aurait porté dans sa loi s'il avait connu le cas en question. De là vient que l'équitable est juste, et qu'il est supérieur à une certaine espèce de juste, non pas supérieur au juste absolu, mais seulement au juste où peut se rencontrer l'erreur due au caractère absolu de la règle. Telle est la nature de l'équitable: c'est d'être un correctif de la loi, là où la loi a manqué de statuer à cause de sa généralité.

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, V, 10

## 6) JUSTICE ET RESPONSABILITÉ

*Pour juger une action, il faut examiner les circonstances dans lesquelles l'acte a eu lieu, et connaître la responsabilité réelle du sujet qui l'a commis. C'est ce que souligne le Code Pénal français. On n'est coupable que si l'on est reconnu responsable.*

### Article 121-3

Il n'y a point de crime ou de délit sans intention de le commettre. Toutefois, lorsque la loi le prévoit, il y a délit en cas d'imprudance, de négligence ou de mise en danger délibérée de la personne d'autrui.

Il n'y a point de contravention en cas de force majeure.

### Article 122-1

N'est pas pénalement responsable la personne qui était atteinte, au moment des faits, d'un trouble psychique ou neuropsychique ayant aboli son discernement ou le contrôle de ses actes. La personne qui était atteinte, au moment des faits, d'un trouble psychique ou neuropsychique ayant altéré son discernement ou entravé le contrôle de ses actes demeure punissable; toutefois, la juridiction tient compte de cette circonstance lorsqu'elle examine la peine et en fixe le régime.

### Article 122-5

N'est pas pénalement responsable la personne qui, devant une atteinte injustifiée envers elle-même ou autrui, accomplit, dans le même temps, un acte commandé par la nécessité de la légitime défense d'elle-même ou d'autrui, sauf s'il y a disproportion entre les moyens de défense employés et la gravité de l'atteinte.

*Nouveau Code pénal français, loi du 22 juillet 1992.*

## PROBLEMATIQUE DES RAPPORTS ENTRE LA FORCE ET LE DROIT

### 1) Thèse: Le droit est l'expression d'un rapport de forces.

*a) Pascal, qui ne croit pas en la justice des hommes, arbitraire et relative ("vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà"), mais en la justice divine, explique que comme les hommes n'arrivent pas à rendre la justice forte, ils essayent de dire que la force est juste, de justifier la force, de rendre le légal légitime (thèse qu'il combat).*

"Justice - force. Il est juste que ce qui est juste soit suivi, il est nécessaire que ce qui est le plus fort soit suivi. La justice sans la force est impuissante. La force sans la justice est tyrannique. La justice sans force est contredite parce qu'il y a toujours des méchants; la force sans la justice est accusée. Il faut donc mettre ensemble la justice et la force et pour cela faire que ce qui est juste soit fort ou que ce qui est fort soit juste. La justice est sujette à dispute, la force est très reconnaissable et sans dispute. Ainsi, on n'a pu donner la force à la justice parce que la force a contredit la justice et a dit que c'est elle qui était juste. Et ainsi ne pouvant faire que ce qui est juste tût fort, on a fait que ce qui est fort fût juste. Ne pouvant fortifier la justice, on a justifié la force afin que le juste et le fort fussent ensemble et que la paix fût qui est le souverain bien". (Pensées, section V de l'édition Brunschwig)

PASCAL

*b) Sartre reprend l'idée de Marx, selon laquelle les lois d'un Etat (le droit dit positif), ne font que refléter et légaliser un rapport de forces entre les classes sociales (ex: la bourgeoisie a réclamé l'égalité contre l'aristocratie et la liberté pour développer son commerce; mais elle exploite à son tour le prolétariat: le patron est plus égal et libre que le salarié, puisque celui-ci, dans un contexte de chômage dépend de celui-là pour vivre).*

"Rapport du droit et de la force: le droit est l'exigence du plus fort d'être traité par celui qu'il asservit comme une personne. Le rapport du droit à la force est très clair: sans une situation de force, il n'y aurait pas de droit puisque dans l'hypothèse d'une société harmonieuse et égalitaire le droit disparaît. Il n'apparaît jamais que lorsqu'il est contesté donc en période d'injustice. Mais il est autre chose que la force car il est sa justification par après. Le vainqueur impose une forme particulière de fonctions; il pourrait se borner là. Mais il veut être reconnu. Il ne peut supporter que sa victoire soit pur fait, il la veut justifiée. Il reconnaît donc pour pouvoir exiger. Il reconnaît pour être reconnu. Mais ce qu'il reconnaît n'est pas la liberté concrète, c'est la liberté abstraite. En même temps, il reconnaît la situation de vaincu comme situation de droit pour que le vaincu reconnaisse la situation du vainqueur".

SARTRE

## 2) Anti-thèse: La force ne peut en aucune façon fonder le droit

a) *Le droit est d'autant plus fort qu'il n'a pas besoin de la force pour être reconnu. Et si la force triomphe, nul besoin d'un droit pour elle. Le droit est du domaine de la valeur, la force est ou domaine du fait. C'est pourquoi il ne peut y avoir un "droit" du plus fort.*

“Le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir. De là le droit du plus fort; droit pris ironiquement en apparence, et réellement établi en principe: mais ne nous expliquera-t-on jamais ce mot? La force est une puissance physique; je ne vois point quelle moralité peut résulter de ses effets. Céder à la force est un acte de prudence. En quel sens pourra-ce être un devoir?”

Supposons un moment ce prétendu droit. Je dis qu'il n'en résulte qu'un galimatias inexplicable. Car sitôt que c'est la force qui fait le droit, l'effet change avec la cause; toute force qui surmonte la première succède à son droit. Sitôt qu'on peut désobéir impunément on le peut légitimement, et puisque le plus fort a toujours raison, il ne s'agit que de faire en sorte qu'on soit le plus fort. Or qu'est-ce qu'un droit qui périt quand la force cesse? S'il faut obéir par force on n'a pas besoin d'obéir par devoir, et si l'on n'est plus forcé d'obéir on n'y est plus obligé. On voit donc que ce mot de droit n'ajoute rien à la force; il ne signifie ici rien du tout.

Obéissez aux puissances. Si cela veut dire, cédez à la force, le précepte est bon, mais superflu, je réponds qu'il ne sera jamais violé”.

Jean-Jacques ROUSSEAU, *Du Contrat social*, Livre premier, Chap. 3, 1762

b) *Conséquence: si le droit ne peut être fondé sur la force, on ne sort de l'état de nature où "l'homme est un loup pour l'homme" (Hobbes) que par un "contrat social".*

“Les hommes ont le plus grand intérêt à vivre suivant les lois et les critères certains de leur raison, car ceux-ci servent l'intérêt véritable des hommes. En outre, il n'est personne qui ne souhaite vivre en sécurité, à l'abri de la crainte, autant que possible. Mais ce vœu est tout à fait irréalisable aussi longtemps que chacun peut accomplir tout ce qui lui plaît, et que la raison en lui ne dispose pas d'un droit supérieur à celui de la haine et de la colère. En effet, personne ne vit sans angoisse entre les inimitiés, les haines, la colère et les ruses; il n'est donc personne qui ne tâche d'y échapper, dans la mesure de l'effort qui lui est propre. On réfléchira encore que, faute de s'entraider, les hommes vivraient très misérablement et ne parviendraient jamais à développer en eux la raison. Dès lors, on verra très clairement que, pour vivre en sécurité et de la meilleure vie possible, les hommes ont dû nécessairement s'entendre. Et voici quel fut le résultat de leur union: le droit, dont chaque individu jouissait naturellement sur tout ce qui l'entourait, est devenu collectif. Il n'a plus été déterminé par la force et la convoitise de chacun, mais par la puissance et la volonté conjugée de tous”.

SPINOZA, *Traité théologico-politique*, XVI

“Trouver une forme d’association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s’unissant à tous n’obéisse pourtant qu’à lui-même et reste aussi libre qu’auparavant”. Tel est le problème fondamental dont le contrat social donne la solution.

Les clauses de ce contrat sont tellement déterminées par la nature de l’acte, que la moindre modification les rendrait vaines et de nul effet; en sorte que, bien qu’elles n’aient peut-être jamais été formellement énoncées, elles sont partout les mêmes, partout tacitement admises et reconnues, jusqu’à ce que, le pacte social étant violé, chacun rentre alors dans ses premiers droits et reprenne sa liberté naturelle, en perdant la liberté conventionnelle pour laquelle il y renonça.

Ces clauses bien entendues se réduisent toutes à une seule, savoir l’aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté. Car premièrement chacun se donnant tout entier, la condition est égale pour tous, et la condition étant égale en tous, nul n’a intérêt à la rendre onéreuse aux autres.

De plus, l’aliénation se faisant sans réserve, l’union est aussi parfaite qu’elle peut l’être et nul associé n’a plus rien à réclamer: car s’il restait quelques droits aux particuliers, comme il n’y aurait aucun supérieur commun qui pût prononcer entre eux et le public, chacun étant en quelque point son propre juge prétendrait bientôt l’être en tous, l’état de nature subsisterait et l’association deviendrait nécessairement tyrannique ou vaine.

Enfin chacun se donnant à tous ne se donne à personne, et comme il n’y a pas un associé sur lequel on n’acquière le même droit qu’on lui cède sur soi, on gagne l’équivalent de tout ce qu’on perd, et plus de force pour conserver ce qu’on a.

Si donc on écarte du pacte social ce qui n’est pas de son essence, on trouvera qu’il se réduit aux termes suivants: chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout”.

ROUSSEAU, *Du Contrat social*, I, Chap. 6

### 3) Le droit a besoin de la force pour se faire respecter

*C'est ce qui est affirmé plus haut dans le texte de Pascal (qui ajoute avec Marx et Sartre que c'est pour le rendre non seulement efficace, mais légitime). Si la loi est juste (que ce soit au simple sens de légal ou au sens de légitime), elle restera inappliquée sans la police pour arrêter les voleurs et les juges pour les punir.*

“D’une façon générale, la vie politique est placée sous le signe de la contrainte, celle-ci étant la manifestation spécifique de la force publique sans laquelle il n’y aurait non seulement pas d’ordre, mais non plus d’Etat. Du fait que tout Etat est contraint, puisqu’il repose sur le présupposé du commandement et de l’obéissance, la force est inévitablement le moyen essentiel du politique et appartient à son essence.

Cela ne veut cependant pas dire qu’elle constitue toute l’unité politique ni même qu’elle est l’unique moyen de son autorité, car l’Etat est aussi une organisation juridique, surtout de nos jours où, sous l’influence de la rationalisation croissante de la vie en général, la légalité tend à modérer les interventions directes de la force.

Néanmoins, pour capitale que soit la rationalisation légaliste dans les sociétés modernes, lorsqu’un conflit surgit à l’intérieur d’un système de légalité et que les adversaires refusent tout compromis, il ne reste que la force pour trancher en dernier ressort. Non pas que celle-ci serait une fin en soi ni que l’Etat n’existerait que pour appliquer la force pour elle-même; elle est au service de l’ordre et du respect des mœurs, des coutumes, des institutions, des normes et autres structures juridiques.

A coup sûr, il n’y a pas de concorde possible sans règles, conventions ou lois communes et valables pour tous les membres, donc pas d’ordre sans droit (quelle que soit sa nature: coutumier ou écrit). L’Etat apparaît ainsi comme étant aussi l’instrument de la manifestation du droit, soit qu’il consacre des coutumes déjà existantes, soit qu’il promulgue des lois nouvelles. Toutefois, sans la contrainte et la possibilité d’appliquer des sanctions à ceux qui contreviennent aux prescriptions et aux lois, l’ordre ne pourrait être maintenu longtemps”.

Julien FREUND, *L'essence du politique*, 1966, Ed. Sirey

## PROBLEMATIQUE: LA JUSTICE RELEVE-T-ELLE DE L'INTERÊT OU DE L'IDEAL?

**1) Thèse: le désir de justice et l'instauration du droit vient de l'instinct de survie, de la peur, de l'égoïsme, de la faiblesse des hommes, du "ressentissement", des envieux (Nietzsche), de la "sublimation de la jalousie" (Freud).**

a) *La justice est une forme d'instinct de conservation, quand le rapport de forces est équilibré.*

"La justice prend naissance entre hommes jouissant d'une puissance à peu près égale, (...); c'est quand il n'y a pas de supériorité nettement reconnaissable, et qu'un conflit ne mènerait qu'à des pertes réciproques et sans résultat, que naît l'idée de s'entendre et de négocier sur les prétentions de chaque partie: le caractère de troc est le caractère initial de la justice. Chacun donne satisfaction à l'autre en recevant lui-même ce dont il fait plus grand cas que l'autre. On donne à chacun ce qu'il veut avoir et qui sera désormais sien, et l'on reçoit en retour ce que l'on désire. La justice est donc échange et balance, une fois posée l'existence d'un rapport de forces à peu près égales: c'est ainsi qu'à l'origine la vengeance ressortit à la sphère de la justice, elle est un échange. De même la reconnaissance. La justice se ramène naturellement au point de vue d'un instinct de conservation bien entendu, c'est-à-dire à l'égoïsme de cette réflexion: "A quoi bon irais-je me nuire inutilement et peut-être manquer néanmoins mon but?". Voilà pour l'origine de la justice. Mais du fait que les hommes, conformément à leurs habitudes intellectuelles, ont oublié le but premier des actes dits de justice et d'équité, et notamment que l'on a pendant des siècles dressé les enfants à admirer et imiter ces actes, il s'est peu à peu formé l'illusion qu'une action juste est une action désintéressée; et c'est sur cette illusion que repose la grande valeur accordée à ces actions..."

NIETZSCHE, *extrait de Humain, trop humain*

b) *Platon fait parler le sophiste Calliclès (auquel il s'oppose), qui soutient que le droit a pour objectif le maintien au pouvoir des faibles.*

Calliclès: Selon moi, les lois sont faites pour les faibles et par le grand nombre. C'est pour eux et dans leur intérêt qu'ils les font et qu'ils distribuent les éloges ou les blâmes; et, pour effrayer les plus forts, ceux qui sont capables d'avoir l'avantage sur eux, pour les empêcher de l'obtenir, ils disent qu'il est honteux et injuste d'ambitionner plus que sa part et que c'est en cela que consiste l'injustice, à vouloir posséder plus que les autres; quant à eux, j'imagine qu'ils se contentent d'être sur le pied de l'égalité avec ceux qui valent mieux qu'eux.

Voilà pourquoi, dans l'ordre de la loi, on déclare injuste et laide l'ambition d'avoir plus que le commun des hommes, et c'est ce que l'on appelle injustice. Mais je vois que la nature elle-même proclame qu'il est juste que le meilleur ait plus que le pire et le plus puissant que le plus faible. Elle nous montre par mille exemples qu'il en est ainsi et que non seulement dans le monde animal, mais encore dans le genre humain, dans les cités et les races entières, on a jugé que la justice voulait que le plus fort commandât au moins fort et fût mieux partagé que lui (...).

☛ Nous formons les meilleurs et les plus forts d'entre nous, que nous prenons en bas âge, comme des lionceaux, pour les asservir par des enchantements et des prestiges, en leur disant qu'il faut respecter l'égalité et que c'est en cela que consistent le beau et le juste. Mais qu'il paraisse un homme d'une nature assez forte pour secouer et briser ces entraves et s'en échapper, je suis sûr que, foulant aux pieds nos écrits, nos prestiges, nos incantations et toutes les lois contraires à la nature, il se révoltera, et que nous verrons apparaître notre maître dans cet homme qui était notre esclave; et alors le droit de la nature brillera dans tout son éclat”.

PLATON, *Gorgias*, 483b-484b, Ed. Garnier-Flammarion, Trad. E. Chambry.

c) Pour Glaucon, un autre sophiste, le respect de la justice, c'est la peur de la punition, comme l'illustre le mythe de Gygès.

“La justice n'est pas aimée comme un bien en elle-même; mais l'impuissance où l'on est de commettre l'injustice la fait respecter: car celui qui peut la commettre, et qui est vraiment homme, n'a garde de s'assujettir à une convention, pour supprimer l'injustice commise ou subie; ce serait folie de sa part. [...] Mais veux-tu mieux voir encore qu'on ne l'embrasse que malgré soi, dans l'impuissance de commettre l'injustice? Faisons une supposition. Donnons à l'homme de bien et au méchant le pouvoir illimité de tout faire. [...] Le meilleur moyen de leur donner le pouvoir dont je parle, c'est de leur prêter le privilège merveilleux qu'eut, dit-on, Gygès, l'aïeul du Lydien. Gygès était un berger au service du roi qui régnait alors en Lydie. [...]

C'était la coutume des bergers de s'assembler tous les mois, pour envoyer rendre compte au roi de l'état des troupeaux; ce jour de l'assemblée étant venu, Gygès s'y rendit et s'assit parmi les bergers avec son anneau. Or il arriva qu'ayant tourné par hasard le chaton en dedans, il devint aussitôt invisible à ses voisins, et l'on parla de lui comme d'un absent. Etonné, il touche encore légèrement l'anneau, ramène le chaton en dehors et redevient visible. [...] Des expériences réitérées lui prouvent qu'il devient invisible lorsqu'il tourne la bague en dedans [...].

Alors plus de doute: il parvient à se faire nommer dans la délégation se rendant auprès du roi; il arrive, séduit la reine, s'entend avec elle pour tuer le roi et s'empare du trône. Supposons maintenant deux anneaux semblables, et donnons l'un au juste et l'autre au méchant. Selon toute apparence, nous ne trouverons aucun homme d'une trempe assez forte pour rester inébranlable dans sa fidélité à la justice et pour respecter le bien d'autrui, alors qu'il pourrait enlever impunément tout ce qu'il voudrait au marché, entrer dans les maisons pour y assouvir sa passion sur qui bon lui semble, tuer les uns, briser les fers des autres, et faire tout à son gré comme un dieu parmi les hommes. En cela rien ne le distinguerait du méchant, et ils tendraient tous deux au même but. Ce serait là une grande preuve que personne n'est juste par choix, mais bien par contrainte, étant donné qu'on ne considère pas la justice comme un bien individuel, puisque, dans toutes les occasions où l'on croit pouvoir être injuste, on commet cette injustice”.

PLATON, *La République*, II

## 2) Antithèse: le droit positif s'inspire des valeurs supérieures et transcendantes

a) *Les droits de l'homme, inscrits dans la raison universelle (Droit naturel), doivent fonder le droit positif.*

“Les représentants du peuple français, constitués en Assemblée nationale, considérant que l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics et de la corruption des gouvernements, ont résolu d'exposer, dans une déclaration solennelle, les droits naturels, inaliénables et sacrés de l'homme, afin que cette déclaration, constamment présente à tous les membres du corps social, leur rappelle sans cesse leurs droits et leurs devoirs; afin que les actes du pouvoir législatif et ceux du pouvoir exécutif, pouvant être à chaque instant comparés avec le but de toute institution politique, en soient plus respectés; afin que les réclamations des citoyens, fondées désormais sur des principes simples et incontestables, tournent toujours au maintien de la Constitution, et au bonheur de tous. En conséquence, l'Assemblée nationale reconnaît et déclare, en présence et sous les auspices de l'Être suprême, les droits suivants de l'Homme et du Citoyen.

ARTICLE PREMIER - Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits. Les distinctions sociales ne peuvent être fondées que sur l'utilité commune.

ARTICLE 2. - Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l'homme. Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté et la résistance à l'oppression”.

*Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen,  
Préambule, Articles 1 et 2, 26 août 1789.*

b) *Il faut agir par devoir, et pas seulement conformément au devoir, car la voix de la conscience est supérieure aux obligations légales.*

“Si nous avons tiré jusqu'ici notre concept du devoir de l'usage commun de la raison pratique, il n'en faut nullement conclure que nous l'ayons traité comme un concept empirique. Loin de là, si nous appliquons notre attention à l'expérience de la conduite des hommes, nous nous trouvons en présence de plaintes continuelles et, nous l'avouons nous-mêmes, légitimes, sur ce fait qu'il n'y a point d'exemples certains que l'on puisse rapporter de l'intention d'agir par devoir, que mainte action peut être réalisée conformément à ce que le devoir ordonne, sans qu'il cesse pour cela d'être encore douteux qu'elle soit réalisée proprement par devoir et qu'ainsi elle ait une valeur morale. Voilà pourquoi il y a eu en tout temps des philosophes qui ont absolument nié la réalité de cette intention dans les actions humaines et qui ont tout attribué à l'amour-propre plus ou moins raffiné; ils ne mettaient pas en doute pour cela la justesse du concept de moralité; ils parlaient au contraire avec une sincère affliction de l'infirmité et de l'impureté de la nature humaine, assez noble, il est vrai, suivant eux, pour faire sa règle d'une idée si digne de respect, mais en même temps trop faible pour la suivre, n'usant de la raison qui devrait servir à lui donner sa foi que pour prendre souci de l'intérêt des inclinations, soit de quelques-unes d'entre elles, soit, si l'on met les choses au mieux, de toutes, en les conciliant entre elles le mieux possible”.

KANT, *Fondements de la métaphysique des mœurs* (1783),  
traduction de V. Delbos, Ed. Delagrave, 1977, pp. III-III2.

c) *Le légitime est supérieur au légal. On doit désobéir à une loi injuste. Antigone a enterré son frère, malgré l'interdiction de Créon, parce que ce frère était l'ennemi de la cité.*

Créon: Connaisais-tu la défense que j'avais fait proclamer?

Antigone: Oui, je la connaissais; pouvais-je l'ignorer? Elle était des plus claires.

Créon: Ainsi tu as osé passer outre à ma loi?

Antigone: Oui, car ce n'est pas Zeus qui l'avait proclamée! Ce n'est pas la Justice, assise aux côtés des dieux infernaux; non, ce ne sont pas là les lois qu'ils ont jamais fixées aux hommes, et je ne pensais pas que tes défenses à toi fussent assez puissantes pour permettre à un mortel de passer outre à d'autres lois, aux lois non écrites, inébranlables, des dieux! Elles ne datent, celles-là, ni d'aujourd'hui ni d'hier, et nul ne sait le jour où elles ont paru. Ces lois-là, pouvais-je donc, par crainte de qui que ce fût, m'exposer à leur vengeance chez les dieux? Que je dusse mourir avant l'heure, je le dis bien haut, pour moi, c'est tout profit: lorsqu'on vit comme moi, au milieu des malheurs sans nombre, comment ne pas trouver de profit à mourir? Subir la mort, pour moi n'est pas une souffrance. C'en eut été une, au contraire, si j'avais toléré que le corps d'un fils de ma mère n'eut pas, après sa mort, obtenu un tombeau. De cela, oui, j'eusse souffert; de ceci je ne souffre pas. Je te parais sans doute agir comme une folle. Mais le fou pourrait bien être celui même qui me traite de folle.

SOPHOCLE, *Antigone*, env. 442 av. J.C., Ed. Les Belles Lettres, trad. P. Mason.

d) *Au-delà de l'égalité mathématique où chacun réclame son dû (cf texte antérieur de Bergson)...*

"... Mais il y a loin de ces équilibres mécaniquement atteints, toujours provisoires comme celui de la balance aux mains de la justice antique, à une justice telle que la nôtre, celle des "droits de l'homme", qui n'évoque plus des idées de relation ou de mesure, mais au contraire d'incommensurabilité et d'absolu... Posons-nous la fameuse question: Que ferions-nous si nous apprenions que pour le salut du peuple, pour l'existence même de l'humanité il y a quelque part un homme, un innocent qui est condamné à subir des tortures éternelles... Ah non, plutôt accepter que plus rien n'existe! Plutôt laisser sauter la planète! Que s'est-il donc passé? Comment la justice a-t-elle émergé de la vie sociale, à laquelle elle était vaguement intérieure, pour planer au-dessus d'elle et plus haut que tout, catégorique et transcendante?"

BERGSON, *Deux sources de la morale et de la religion*.

e) Pour Kant, cet idéal, repose sur la raison; pour Pascal ou Bergson, plutôt sur le cœur et l'intuition. Pour Saint-Thomas d'Aquin, il repose sur Dieu. La loi humaine doit s'ordonner à la loi divine.

“En effet rien de ce qui est de droit humain ne saurait déroger à ce qui est de droit naturel ou de droit divin. Or selon l'ordre naturel institué par la divine providence, les réalités inférieures sont subordonnées à l'homme, afin qu'il les utilise pour subvenir à ses besoins. Il en résulte que le partage des biens et leur appropriation selon le droit humain ne supprime pas la nécessité pour les hommes d'user de ces biens en vue des besoins de tous. Dès lors, les biens que certains possèdent en surabondance sont destinés, par le droit naturel, à secourir les pauvres. C'est pourquoi saint Ambroise écrit: “Le pain que tu gardes appartient à ceux qui ont faim, les vêtements que tu caches appartiennent à ceux qui sont nus et l'argent que tu enfouis est le rachat et la délivrance des malheureux”. Or le nombre de ceux qui sont dans le besoin est si grand qu'on ne peut pas les secourir tous avec les mêmes ressources, mais chacun a la libre disposition de ses biens pour secourir les malheureux. Et même, en cas de nécessité évidente et urgente, où il faut manifestement prendre ce qui est sous la main pour subvenir à un besoin vital, par exemple quand on se trouve en danger et qu'on ne peut pas faire autrement, il est légitime d'utiliser le bien d'autrui pour subvenir à ses propres besoins; on peut le prendre, ouvertement ou en cachette, sans pour autant commettre réellement un vol ou un larcin.”

THOMAS D'AQUIN, *Somme Théologique*, Iia, q. 66, a. 7

## POUR CONCLURE: UNE THESE CONTEMPORAINE SUR LA THEORIE DE LA JUSTICE (J. RAWLS)

*“Le système de répartition des avantages doit permettre aux plus défavorisés d'accepter des inégalités de richesse et d'autorité” (J. RAWLS).*

Mon but est de présenter une conception de la justice qui généralise et porte à un plus haut niveau d'abstraction la théorie bien connue du contrat social telle qu'on la trouve, entre autres, chez Locke, Rousseau et Kant [...]

Je soutiendrai que les personnes placées dans la situation initiale choisiraient deux principes assez différents. Le premier exige l'égalité dans l'attribution des droits et des devoirs de base. Le second, lui, pose que des inégalités de richesse et d'autorité sont justes si et seulement si elles produisent, en compensation, des avantages pour chacun et, en particulier, pour les membres les plus désavantagés de la société. Ces principes excluent la justification d'institutions par l'argument selon lequel les épreuves endurées par certains peuvent être contrebalancées par un plus grand bien, au total. Il peut être opportun, dans certains cas, que certains possèdent moins afin que d'autres prospèrent, mais ceci n'est pas juste. Par contre, il n'y a pas d'injustice dans le fait qu'un petit nombre obtienne des avantages supérieurs à la moyenne, à condition que soit par là même améliorée la situation des moins favorisés [...] Les deux principes que j'ai mentionnés plus haut constituent, semble-t-il, une base équitable sur laquelle les mieux lotis ou les plus chanceux dans leur position sociale [...] pourraient espérer obtenir la coopération volontaire des autres participants. ➡

En premier lieu: chaque personne doit avoir un droit égal au système le plus étendu de libertés de base égales pour tous qui soit compatible avec le même système pour les autres. En second lieu: les inégalités sociales et économiques doivent être organisées de façon à ce que, à la fois l'on puisse raisonnablement s'attendre à ce qu'elles soient à l'avantage de chacun et qu'elles soient attachées à des positions et à des fonctions ouvertes à tous.

Ces principes s'appliquent, en premier lieu, comme je l'ai dit, à la structure sociale de base; ils commandent l'attribution des droits et des devoirs et déterminent la répartition des avantages économiques et sociaux. Leur formulation présuppose que, dans la perspective d'une théorie de la justice, on divise la structure sociale en deux parties plus ou moins distinctes, le premier principe s'appliquant à l'une, le second à l'autre. Ainsi, nous distinguons entre les aspects du système social qui définissent et garantissent l'égalité des libertés de base pour chacun et les aspects qui spécifient et établissent des inégalités sociales et économiques. Or, il est essentiel d'observer que l'on peut établir une liste de ces libertés de base. Parmi elles, les plus importantes sont les libertés politiques (droit de vote et d'occuper un poste public), la liberté d'expression, de réunion, la liberté de pensée et de conscience; la liberté de la personne qui comporte la protection à l'égard de l'arrestation et de l'emprisonnement arbitraires, tels qu'ils sont définis par le concept de l'autorité de la loi. Ces libertés doivent être égales pour tous d'après le premier principe.

Le second principe s'applique, dans la première approximation, à la répartition des revenus et de la richesse et aux grandes lignes des organisations qui utilisent des différences d'autorité et de responsabilité. Si la répartition de la richesse et des revenus n'a pas besoin d'être égale, elle doit être à l'avantage de chacun et, en même temps, les positions d'autorité et de responsabilité doivent être accessibles à tous. On applique le second principe en gardant les positions ouvertes, puis, tout en respectant cette contrainte, on organise les inégalités économiques et sociales de manière à ce que chacun en bénéficie.

J. RAWLS, *Théorie de la Justice*, coll. La couleur des idées, Ed. du Seuil, 1991.

# Deuxième partie

---

Travail sur  
les représentations  
des élèves  
de la Justice



# Travail sur les représentations des élèves de la Justice

---

Après la tentative de clarification, dans une première partie, des notions, distinctions conceptuelles, problématiques et doctrines classiques sur la justice, qui donnent des repères pour le cours, nous proposons des démarches pédagogiques pour faire réfléchir les élèves sur la notion de justice.

Il s'agit, dans notre perspective cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage, que l'élève se construise sa propre conception de la justice, par une réflexion active facilitée par des situations et exercices proposés par l'enseignant. On trouvera donc ci-dessous :

- des dispositifs d'émergence des représentations des élèves sur la justice, afin de partir de leur opinion. On cherchera à leur faire préciser leur conception initiale de la justice et de l'injustice, en les amenant, à partir de situations diverses, à verbaliser ce qu'ils pensent, dans un objectif de pré-conceptualisation (exigence de définition de la notion);
- des dispositifs de confrontation de leur opinion première à d'autres conceptions. L'objectif est qu'ils rentrent en conflit avec eux-mêmes, s'interrogent, remettent en question ce qu'ils pensent, afin d'évoluer, de modifier leur représentation par la réflexion personnelle.

Ces dispositifs sont donc là pour faciliter des processus de pensée: s'interroger, définir les termes, savoir ce dont on parle et si ce qu'on dit est vrai, penser ce qu'on dit et ne pas se contenter de dire ce qu'on pense. On peut les utiliser isolément, ou les combiner dans une succession qui construit une démarche.

# I. DISPOSITIFS D'EMERGENCE

## DES REPRESENTATIONS SUR LA JUSTICE

Nos présupposés sont les suivants:

- Une représentation est très enracinée chez un individu. C'est un moyen de s'expliquer le monde et un repère pour y agir - les modifier nous coûte - d'où la force de nos préjugés, parce qu'ils répondent à des besoins de sens, de valeur, de connaissance, d'action.
- Il est donc important, pour travailler sur nos représentations (et donc celle de la justice), d'aller chercher le noyau dur dans notre affectivité (pour cheminer de l'affect au concept, de l'émotion à la raison); de mobiliser le poids de notre imagination (en vue de cheminer de l'image et de la métaphore vers l'entendement); de s'appuyer sur les ressources du langage, sans lequel nous ne pouvons pas exprimer nos sentiments, analyser nos images (d'où l'importance de la verbalisation): nous pensons dans et par le langage, et c'est pourquoi nous proposons d'allier des mots comme notions, idées générales, aux concepts de la réflexion.

Si nous partons dans les exercices ci-dessous de la sensibilité et de l'imagination, c'est pour travailler les racines profondes de nos représentations. Et si nous verbalisons, c'est dans une exigence de conceptualisation et de réflexion, pour monter progressivement en abstraction du point de vue de la raison.

### 1. APPROCHE AFFECTIVE

Le **sentiment d'injustice** est très fort chez les enfants et les adolescents. Il provoque une colère intérieure, parfois une révolte, d'autant plus assurée qu'ils ont l'intuition d'avoir raison. D'où l'intérêt de partir d'une évocation personnelle, existentielle, de cette 'voix de la conscience'.

On peut demander aux élèves d'évoquer mentalement une situation d'injustice qu'ils ont personnellement vécue (ou dont ils ont été les témoins directs). Ils peuvent alors la raconter oralement (à deux, en petits groupes, devant la classe), ou l'écrire sur une feuille. A partir de ce récit, ils devront ensuite caractériser plus précisément en quoi selon eux il y avait injustice: passer d'une histoire à la caractérisation d'une situation, plus abstraite, parce qu'on chemine de l'événement à l'analyse. Ils pourront terminer en rédigeant leur propre définition de l'injustice et par contraste, de la justice. La réflexion sur leur expérience personnelle sera le point de départ de l'élucidation de la notion (**Fiche 1: le sentiment d'injustice**).

*N.B. On pourra de même lire en classe, ou faire lire, des récits littéraires où des enfants éprouvent ce sentiment d'injustice, dans lequel les élèves pourront se projeter, s'identifier (des souvenirs d'école, d'enfance, des autobiographies...) (**Fiche 2 des textes de J.J. Rousseau et J. Valles**).*

**FICHE DE TRAVAIL 1 - LE SENTIMENT D'INJUSTICE**

NOM:.....

CLASSE:.....

1) Evoque avec précision dans ta tête un souvenir d'enfance, ou plus récent, où tu as ressenti un vif sentiment d'injustice à ton égard, ou à l'égard d'un autre. Raconte en quelques phrases cette situation.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2) Peux-tu dire en quoi consistait précisément l'injustice dont tu te sentais (ou dont tu sentais la personne) victime?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

3) A partir de cette expérience, peux-tu donner une définition de la justice? De l'injustice?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## FICHE DE TRAVAIL 2 - PRÉSUMÉ COUPABLE

*De 1722 à 1723, Jean-Jacques Rousseau et son cousin sont pensionnaires à Bossey, chez le pasteur Lambercier, dans les environs de Genève.*

“J’étudiais un jour seul ma leçon dans la chambre contiguë à la cuisine. La servante avait mis sécher à la plaque les peignes de Mademoiselle Lambercier. Quand elle revint les prendre, il s’en trouva un dont tout un côté de dents était brisé. A qui s’en prendre de ce dégât? Personne autre que moi n’était entré dans la chambre. On m’interroge: je nie avoir touché le peigne. M. et Mlle Lambercier se réunissent: m’exhortent, me pressent, me menacent; je persiste avec opiniâtreté; mais la conviction était trop forte, elle l’emporta sur toutes mes protestations, quoique ce fût la première fois qu’on m’eût trouvé tant d’audace à mentir. La chose fut prise au sérieux: elle méritait de l’être. La méchanceté, le mensonge, l’obstination parurent également dignes de punition; mais pour le coup ce ne fut pas par Mlle Lambercier qu’elle me fût infligée. On écrivit à mon oncle Bernard; il vint. Mon pauvre cousin était chargé d’un autre délit non moins grave: nous fûmes enveloppés dans la même exécution. Elle fut terrible. {...}

On ne put m’arracher l’aveu qu’on exigeait. Repris à plusieurs fois et mis dans l’état le plus affreux, je fus inébranlable. J’aurais souffert la mort et j’y étais résolu. Il fallut que la force même cédât au diabolique entêtement d’un enfant; car on n’appela pas autrement ma constance. Enfin, je sortis de cette cruelle épreuve en pièces, mais triomphant.

Il y a maintenant près de cinquante ans de cette aventure, et je n’ai pas peur d’être aujourd’hui puni derechef pour le même fait. Eh bien! Je déclare à la face du Ciel que j’en étais innocent, que je n’avais ni cassé ni touché le peigne, que je n’avais pas approché de la plaque, et que je n’y avais même pas songé. Qu’on ne me demande pas comment ce dégât se fit; je l’ignore, et ne puis le comprendre; ce que je sais très certainement, c’est que j’en étais innocent.

Qu’on se figure un caractère timide et docile dans la vie ordinaire, mais ardent, fier indomptable dans les passions, toujours traité avec douceur, équité, complaisance; qui n’avait même pas l’idée de l’injustice, et qui, pour la première fois, en éprouve une si terrible, de la part précisément des gens qu’il chérit et respecte le plus. Quel renversement d’idées! quel désordre de sentiments! quel bouleversement dans son cœur, dans sa cervelle, dans tout son petit être intelligent et moral! Je dis, qu’on s’imagine tout cela, s’il est possible; car pour moi, je ne me sens pas capable de démêler, de suivre la moindre trace de ce qui se passait alors en moi.

Je n’avais pas encore assez de raison pour sentir combien, les apparences me condamnaient, et pour me mettre à la place des autres. Je me tenais à la mienne, et tout ce que je sentais, c’était la rigueur d’un châtiment effroyable pour un crime que je n’avais pas commis. La douleur du corps, quoique vive, m’était peu sensible, je ne sentais que l’indignation, la rage, le désespoir. {...}

Je sens en écrivant ceci que mon pouls s’élève encore; ces moments me seront toujours présents quand je vivrais cent mille ans. Ce premier sentiment de la violence et de l’injustice est resté si profondément gravé dans mon âme, que toutes les idées qui s’y rapportent me rendent ma première émotion. {...}”

Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778), *Dans les Confessions - Livre I*

L'Enfant de J. Vallès

Chapitre 7 - Le lycée

Mon père était donc professeur de septième, professeur élémentaire, comme on disait alors. J'étais dans sa classe. Jamais je n'ai senti une infection pareille. Cette classe était près des latrines <sup>1</sup>, et ces latrines étaient les latrines des petits!

Pendant une année j'ai avalé cet air empesté. On m'avait mis près de la porte parce que c'était la plus mauvaise place, et en ma qualité de fils de professeur, je devais être à l'avant-garde <sup>2</sup>, au poste du sacrifice, au lieu du danger... A côté de moi, un petit bonhomme, qui est devenu un haut personnage, un grand préfet, et qui à cette époque là était un affreux garnement, fort drôle du reste, et pas mauvais compagnon.

Il faut bien qu'il ait été vraiment un bon garçon, pour que je ne lui aie pas gardé rancune de deux ou trois brûlées <sup>3</sup> que mon père m'administra, parce qu'on avait entendu de notre côté un bruit comique, ou qu'il était parti d'entre nos souliers une fusée d'encre. C'était mon voisin qui s'en payait. Chaque fois que je le voyais préparer une farce, je tremblais; car s'il ne se dénonçait pas lui-même par quelque imprudence, et si sa culpabilité ne sautait pas aux yeux, c'était moi qui la gobais; c'est-à-dire que mon père descendait tranquillement de sa chaire et venait me tirer les oreilles et me donner un ou deux coups de pied, quelquefois trois.

Il fallait qu'il prouvât qu'il ne favorisait pas son fils, qu'il n'avait pas de préférence. Il me favorisait de roulées <sup>4</sup> magistrales, et il m'accordait la préférence pour les coups de pied au derrière.

Souffrait-il d'être obligé de taper ainsi sur son rejeton? <sup>5</sup> Peut-être bien, mais mon voisin, le farceur, était fils d'une autorité. L'accabler de pensums, lui tirer les oreilles, c'était se mettre mal avec la maman, une grande coquette qui arrivait au parloir avec une longue robe de soie qui criait, et des gants à trois boutons, frais comme du beurre.

Pour se mettre à l'aise, mon père feignait de croire que j'étais le coupable, quand il savait bien que c'était l'autre.

Je n'en voulais pas à mon père, ma foi non! Je croyais, je sentais que ma peau lui était utile pour son commerce, son genre d'exercice, sa situation, – et j'offrais ma peau. – Vas-y papa!

Je tenais tant bien que mal ma place (empoisonnée) dans ce milieu de moutards <sup>6</sup> malins, tout disposés à faire souffrir le fils du professeur de la haine qu'ils portaient à son père.

Chap. 15- Projet d'évasion

Mardi matin

C'était composition en version latine. Je cherchais un mot, dans un dictionnaire tout petit que mon père m'a donné à la place de Quicherat <sup>7</sup>.

Turfin croit que c'est une traduction. Il s'avance et me demande le livre que je cachais tout à l'heure.

Je lui montre le petit dictionnaire.

"Ce n'est pas celui-là.

- Si, m'sieur!

- Vous copiez votre version.

- Ce n'est pas vrai!"

Je n'ai pas fini le mot qu'il me soufflette. <sup>8</sup>

Mon père et ma mère me battent, mais eux seuls dans le monde ont le droit de me frapper. Celui-là me bat parce qu'il déteste les pauvres. Il me bat pour indiquer qu'il est l'ami du sous-préfet, qu'il a été reçu second à l'agrégation. Oh! si mes parents étaient comme d'autres, comme ceux de Destrême qui sont venus se plaindre parce qu'un des maîtres avait donné une petite claque à leurs fils!

Mais mon père, au lieu de se fâcher contre Turfin, s'est tourné contre moi, parce que Turfin est son collègue, parce que Turfin est influent dans le lycée, parce qu'il pense avec raison que quelques coups de plus ou de moins ne feront pas grand-chose sur ma caboche. Non, mais ils font parquer dans mon cœur.

J'ai eu un mouvement de colère sourd contre mon père. Je n'y puis plus tenir; il faut que je m'échappe de la maison et du collège.

Où irais-je? – A Toulon.

Je m'embarquerai comme mousse sur un navire et je ferai le tour du monde.

Si l'on me donne des coups de pied ou des coups de corde, ce sera un étranger qui me les donnera. Si l'on me bat trop fort, je m'enfuirai à la nage dans quelque île déserte, où l'on n'aura pas de leçon à apprendre ni du grec à traduire.

Il y a encore une consolation, même si l'on est attaché au grand mât ou enchaîné à fond de cale; il y a l'espérance d'arriver à être officier à son tour, et l'on a le droit de souffleter le capitaine.

Turfin, lui, peut me tourmenter tant qu'il voudra, sans que je puisse me venger. Mon père peut me faire pleurer et saigner pendant toute ma jeunesse: je lui dois l'obéissance et le respect.

1 Toilettes

2 Partie d'une armée qui marche en avant de la troupe pour repérer le danger.

3 Raclées

4 Volée de coups

5 Son fils

6 Gamins

7 Gros dictionnaire latin-français

8 Il me giffle

## 2. APPROCHE SENSIBLE, CORPORELLE ET VISUELLE

### - LA STATUE VIVANTE

Il s'agit là d'une des techniques du 'théâtre de l'opprimé', d'Auguste Boal, dite de 'la statue vivante'. Un élève a à sa 'disposition' quatre ou cinq élèves comme 'matière première' pour composer un tableau mettant en scène l'injustice. Dans le plus grand silence, il dispose ses camarades en sculptant leurs postures, gestes, expressions du visage. Quand il a fini, tous les autres élèves-spectateurs contemplant la scène immobile, et chacun doit mémoriser et se formuler intérieurement en quoi cette situation exprime l'injustice.

L'enseignant demande alors à un premier volontaire de venir modifier quelque chose (un geste, une expression), pour **atténuer l'injustice**. Chacun s'interroge intérieurement pour noter en quoi l'injustice diminue. D'autres volontaires peuvent intervenir pour d'autres modifications, remplacer un personnage avec une autre posture. En silence, un à un, et en marquant à chaque fois un temps d'arrêt pour contempler l'effet produit, et réfléchir à la modification.

On peut inversement composer une figure de la **justice parfaite**, qui va peu à peu se dégrader par modifications successives – puis éventuellement se rétablir...

On le voit, il s'agit ici de construire et déconstruire corporellement et visuellement l'injustice et la justice, de prendre conscience, par cette 'manipulation symbolique des notions', de leur contenu.

Après les transformations silencieuses, l'enseignant demande de verbaliser en quoi il y avait justice ou injustice, pourquoi l'injustice a été atténuée ou a disparu, qu'est ce qui a dégradé la justice. Il peut combiner l'expression orale et écrite. Une définition écrite de la justice et de l'injustice peut être rédigée par chacun.

## 3. APPROCHE ICONIQUE, PAR LE DESSIN OU L'IMAGE

### - DESSIN, BANDE DESSINÉE, IMAGES AMENÉES

#### a. Dans une première approche, l'élève est en activité à partir de ses propres représentations

- 'Fais un **dessin** qui représente pour toi la justice ou l'injustice'. (Pour éviter le blocage graphique, on dira que c'est l'idée qui compte, plus que la beauté du dessin).
- Ou 'dessine une **bande dessinée** avec quatre ou cinq images, qui raconte une histoire de justice ou d'injustice'. (Les bulles peuvent aider).
- Ou 'amène en classe quelques **images** (photos, publicités, tableaux etc.) qui représentent pour toi la justice ou l'injustice'.

Dans les trois cas: 'raconte oralement ou explique par écrit pourquoi cela représente pour toi la justice ou l'injustice. Termine en écrivant la définition que tu donnes de la justice'.

## b. Dans une deuxième approche, c'est l'enseignant qui va proposer des images

1. Ce peut être par exemple des reproductions de dessins, de tableaux ou de statues représentant la justice: un jugement dernier de Dieu, le jugement de Salomon (cf. image de la fiche 2 - III<sup>e</sup> partie), des scènes de palais de justice (ex. Daumier). Ce peut être l'occasion de comprendre les symboles attachés à l'iconographie de la Justice (le glaive, la balance), à ses représentations collectives, culturelles, historiques (mythologie grecque avec Thémis, jugement de Dieu au Moyen Age, scènes de l'histoire de France type 'Saint Louis sous son chêne', Révolution Française, Affaire Dreyfus etc.)

### Exemple de peintures:

Raphaël, dans la chambre de la signature au Vatican.

Luca Giordano (Naples): 'La justice désarmée par l'amour et l'ignorance.'

Salvator Rosa (Vienne): 'La justice chassée des villes se réfugie à la campagne'.

Rottenhamer (Besançon): 'La justice et la paix'.

Prud'hon (Louvre): 'La justice et la vengeance divine poursuivant le crime'.

Delacroix (Rouen): 'La justice de Trajan'.

David d'Angers (bas relief de la cour du Louvre): 'L'innocence implorant la justice'. On trouve nombre d'allégories au fronton des palais de justice.

**(Fiche 3: les symboles de la justice).**

2. On peut aussi partir d'une cassette, d'un (extrait de) film, d'un reportage, de tout **document audiovisuel** adéquat par rapport à la notion: policier ou western de qualité, procès (ex. Douze hommes en colère), situations d'exploitation historiques ou actuelles, journal télévisé etc. Pour éviter la dispersion toujours possible avec l'image, il est important de maintenir l'objectif de conceptualisation: à partir de ce que vous venez de voir ou d'entendre, en quoi consistait la justice ou l'injustice?
3. Le **photolangage** repose sur cette démarche (**Fiche 4: Jeux de photos proposés**). Proposer un jeu de photos parmi lesquelles l'élève engage sa liberté dans un choix positif et négatif, qu'il doit justifier en explicitant sa représentation.
  1. Parmi ce lot de dix images, choisir avec soin:
    - celle qui représente le mieux ta conception de la justice
    - celle qui en est la plus éloignée.
  2. Explicite ensuite individuellement par écrit (ou raconte oralement) chacun de tes choix positif et négatif.
  3. Ecris enfin, à partir de ce travail, ta définition personnelle de la justice.'

Les images, qui ne se contentent pas de dénoter des objets et d'illustrer des idées, mais **connotent** des valeurs implicites, surtout quand elles ne sont pas trop cognitivement évidentes, mais ambiguës, symboliques, impliquent l'affectivité et l'imaginaire, explorant au fond la représentation. Poursuivons cette piste.

### FICHE DE TRAVAIL 3 - LES SYMBOLES DE LA JUSTICE

NOM: .....

CLASSE: .....

Les Grecs avaient fait de la justice une déesse: Thémis était la seconde femme de Zeus, qui s'occupait des lois et faisait régner l'ordre dans le monde. On la représente traditionnellement avec une physionomie sévère, un glaive et une balance dans chaque main.

1) Pourquoi d'après toi une balance?

.....  
.....

2) Pourquoi d'après toi un glaive?

.....  
.....

3) Pourquoi à la fois le glaive et la balance?

.....  
.....

4) Et s'il n'y avait que l'un ou l'autre?

.....  
.....

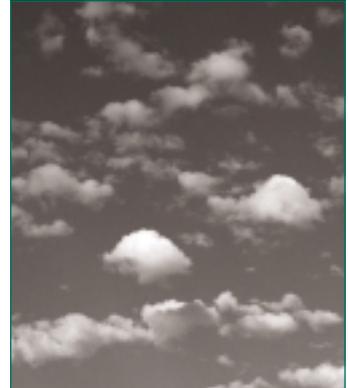
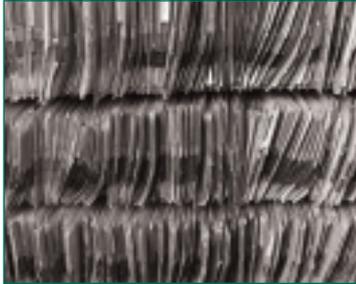
5) On représente parfois la justice avec les yeux bandés: pourquoi à ton avis?

.....  
.....



Recherche: comment représente-t-on sur des tableaux ou des fresques le 'jugement dernier' (jugement de Dieu à la fin des temps, tel qu'on en parle dans la Bible).

**FICHE DE TRAVAIL 4 - PHOTOLANGAGE SUR LA JUSTICE**



#### 4. APPROCHE IMAGINATIVE

On vient de voir comment l'image, le symbole parlent à l'imagination.

- a) On peut demander aux élèves de **métaphoriser** la justice, de jouer sur la comparaison, l'analogie. La justice, c'est comme... Par exemple, si c'était un animal, ce serait lequel? Et pourquoi celui-ci? Quel est le trait significatif, pertinent, qui pourrait permettre le rapprochement? Et donc comprendre par cette caractéristique l'abstraction de la notion? (**Fiche 5: approche métaphorique**).

On peut inversement faire des propositions et demander pourquoi à leur avis on a choisi telle métaphore: ex. pour la justice: l'aigle (pour son regard perçant), l'escargot (pour sa lenteur), la taupe (qui ne voit pas bien pour ses erreurs judiciaires); et inversement pour l'injustice: le loup (qui ne fait pas la force qu'une bouchée de l'agneau innocent), le renard (qui par la ruse contourne la loi et mange les poules).

- b) On peut aussi leur demander d'écrire un **récit fictionnel**, où ils vont donner libre cours à leur imagination. La création d'un quasi-monde leur permet de faire des 'simulations' d'univers, des 'expériences de pensée' qui font réfléchir: s'il l'on supprimait aujourd'hui les lois, la justice, que se passerait-il? Et avant qu'il y ait des lois, comment cela se passait-il entre les hommes? Dans un pays où la justice serait parfaite, cela se passerait comment? Il s'agit de leur proposer d'écrire un récit de 'l'état de nature', avant le 'contrat social'? L'homme y serait-il un agneau ou un 'loup pour l'homme' (Hobbes)? Ou un récit de l'état juste, de la justice parfaite. Cela leur permettrait de réfléchir au pourquoi des lois, au monde du juste et de l'injuste. Ils seraient priés de dégager les conceptions, implicites ou explicites dans leurs textes, de la loi, de la liberté, du droit, des devoirs... et de définir la 'vraie' justice...

On pourrait aussi leur demander de comparer leurs univers à ceux de mythes fondateurs: l'Eden avant le péché originel, le jugement dernier, le paradis et l'enfer, le purgatoire. Et aussi la République de Platon, les utopies de Campanella ou Thomas Moore, le bon sauvage du XVIII<sup>e</sup>, 'Paul et Virginie' de Bernardin de Saint-Pierre, le communisme de Marx, 'Vendredi ou la vie sauvage' de M. Tournier, etc.

**FICHE DE TRAVAIL 5**  
**APPROCHE METAPHORIQUE DE LA NOTION DE JUSTICE**

*Récit fonctionnel; mythes fondateur*

**NOM:**.....

**CLASSE:**.....

Parmi les 15 propositions de gauche:

- 1) réponds dans la 2<sup>e</sup> colonne à au moins 5 suggestions
- 2) justifie dans la 3<sup>e</sup> colonne chaque réponse en quelques mots
- 3) dégage dans la 4<sup>e</sup> colonne un élément caractérisant la justice
- 4) construis une définition de la justice à partir des éléments dégagés

SI LA JUSTICE ÉTAIT	CE SERAIT	PARCE QUE	ELÉMENT DÉGAGÉ
Une couleur ou une forme			
Un bruit ou une musique			
Une odeur			
Un goût			
Une sensation du toucher			
Une émotion ou un sentiment			
Un objet			
Un lieu ou un paysage			
Un animal			
Un végétal			
Une personne (grand homme, chanteur, sportif)			
Un métier	Un juge	Il arrête sa position après l'écoute des deux parties	Tranche le différend par une décision, décide
Un moment de la journée			
Un moment de la vie			
Une période de l'histoire			

## 5. APPROCHE LANGAGIÈRE

On peut aussi partir du langage, et faire travailler la notion de justice à partir d'une réflexion sur les mots.

### a. Le dispositif des 'mots-clés' convoque essentiellement une pensée associative (Fiche 6: les mots-clés)

Il s'agit de mettre en gros au tableau, le mot JUSTICE (ou LOI, ou DROIT). Puis de demander aux élèves d'associer à ce mot d'autres mots (noms, verbes, adjectifs...), qu'ils viendront marquer au tableau. Ils pourront ensuite barrer ou souligner certains des mots marqués. On leur demande chaque fois d'écrire pourquoi ils ont choisi de marquer, barrer ou souligner un mot, afin qu'ils verbalisent leurs associations spontanées, explicitent ou/et construisent leur représentation.

On peut orienter les associations par une consigne sur les mots proches, voisins, ou qui caractérisent bien la notion. On facilite ainsi la découverte d'attributs, rendant possible une **définition** (Fiche 6). Mais la consigne, si on veut davantage problématiser que conceptualiser, peut orienter vers des '**mots-problèmes**', qui soulèvent des questions à propos de la justice (ex. lenteur, erreur, partialité...). On peut demander aussi aux élèves de construire un réseau **conceptuel** de la notion, à partir des mots inscrits au tableau, en les mettant en relation avec des flèches. Ce qui peut donner lieu à un petit texte liant différentes notions. Le dispositif est intéressant, car il suscite la curiosité sur ce qui va se passer; chacun, dans le silence, se lève, s'implique corporellement par un geste qui marque, barre, souligne. Il a un engagement physique, une visibilité des choix. Par ailleurs, la pensée associative fournit du matériau (alors qu'on peut se trouver sec devant une définition à produire); elle favorise une pré-conceptualisation.

### b. Exploration par le champ sémantique

On va travailler ici sur la **polysémie** du mot, sur ses différents **sens**. Il s'agit de dépasser l'illusion de l'univocité de langage (un mot → une définition) et de la transparence de la pensée (une notion → une idée claire). Et ce d'autant que justice, loi, droit etc. sont des termes courants. C'est l'ambiguïté qui donne à penser, à partir de l'équivocité des significations et l'unité problématique des acceptations d'un mot-notion.

#### i. L'objectif sera par exemple de faire connaître deux grands sens du mot justice, par une démarche d'induction à partir de deux ensembles de phrase (cf. Fiche 7: deux sens du mot justice):

- la justice comme **appareil d'Etat** chargé de faire appliquer les lois d'un pays, pouvoir (pouvoir Judiciaire) et exercice de ce pouvoir, institution publique avec ses personnels (magistrats, avocats...), son organisation, ses normes hiérarchisées, ses règles de fonctionnement, ses lieux (tribunaux), ses méthodes (ex. instruction, administration de la preuve) etc.
- la justice comme **principe éthique** (moral, politique, religieux), norme de légitimité fondée sur des valeurs divines ou humaines (les tables de la loi, les droits de l'homme), idéal régulateur de la raison pratique (Kant), vertu, conscience personnelle...

## FICHE DE TRAVAIL 6 - LES MOTS CLES

NOM: .....

CLASSE: .....

Le dispositif des '**mots-clés**' s'appuie sur des **associations d'idées** individuelles et collectives notées au tableau par chaque élève, puis explicitées. Chacun aboutit, après cette agitation d'idées, à une 'définition-représentation' de la justice.

CONSIGNES	TÂCHES
1) Choisis trois mots, qui d'après toi, caractérisent le mieux la justice (ex. pour le langage, ce pourrait être: expression, communication, signe). Pour la vérité: (évidence, connaissance, franchise).	1) Ecriture individuelle des 3 mots.
2) Explique, en une phrase, pourquoi tu as choisi chacun de ces trois mots à propos de la justice  1 <sup>er</sup> mot:  2 <sup>e</sup> mot:  3 <sup>e</sup> mot:	2) Ecriture individuelle de phrases qui justifient chacun de ces mots.
3) Venez un par un <b>écrire</b> au tableau l'un de vos mots. N'écrivez pas un mot déjà écrit. Vous pourrez ensuite en écrire un autre etc.	3) Chaque élève ou quelques-uns viennent écrire des mots au tableau (un seul mot à la fois).
4) Vous venez un par un, et <b>barrez</b> un mot qui ne vous convient pas à propos de la justice. Vous pouvez barrer un mot déjà barré. Vous pourrez au fur et à mesure en barrer d'autres.	4) Chaque élève ou quelques-uns viennent barrer un par un seul mot marqué.
5) Ecris en revenant à ta place pourquoi tu as barré ce mot.	5) Ecriture individuelle.
6) Vous venez un par un <b>souligner</b> un mot qui vous convient particulièrement (que vous l'ayez écrit ou non).	6) Les élèves viennent souligner, un par un, un mot déjà marqué.
7) Ecris en revenant à ta place pourquoi tu as souligné ce mot.	7) Ecriture individuelle.
8) En t'appuyant sur les mots que tu as écrits, soulignés, rédige ta définition de la justice.	8) Ecriture individuelle d'une définition.

## FICHE DE TRAVAIL 7 - DEUX SENS DU MOT JUSTICE

NOM: .....

CLASSE: .....

Définis, à partir de ces deux groupes de phrases, deux sens du mot 'justice' (un pour chaque groupe).

- 1<sup>er</sup> groupe:
- je suis allé au palais de justice
  - le juge a rendu ce matin une décision de justice
  - le fonctionnaire mécontent a porté le contentieux devant la justice administrative (contentieux = contestation donnant matière à procès; on dit encore 'litige')
  - la démocratie repose sur la séparation des trois pouvoirs: législatif, exécutif et judiciaire

- 2<sup>e</sup> groupe:
- il sentit monter en lui un violent sentiment d'injustice
  - c'était un révolutionnaire qui combattait pour la justice
  - il a toujours été juste avec ses enfants et ses subordonnés
  - il n'y a pas de justice en ce bas monde!

1) Justice est employé en quel sens dans le 1<sup>er</sup> groupe? Essaye de donner une définition du mot.

La justice, c'est

.....  
.....  
.....

2) Et dans le 2<sup>e</sup> groupe?

La justice, c'est

.....  
.....  
.....

## 2. On pourra aussi demander aux élèves d'utiliser des dictionnaires.

**'Cherchez les différents sens du mot justice (ou droit, ou loi) dans plusieurs dictionnaires':**

- le dictionnaire **étymologique** est instructif (**Fiche 8: étymologie du mot justice**): il permet de reconstituer, à partir de l'origine latine du mot justice (jus), les mots de la même famille. Il est intéressant de savoir que droit vient d'une racine indo-européenne REG qui signifie 'diriger en ligne droite'. Ces deux éléments: diriger (d'où l'idée du droit comme conduite, direction, commandement) et ligne droite (d'où l'idée du 'droit chemin') vont déterminer une filiation multiple; le 'roi' est celui qui di-'rig'e, 'rég'ente, 'règ'ne. La 'règ'le est à la fois l'instrument pour tirer des traits (droits) et le 'règ'lement (ce qui 'règ'it la conduite). La rectitude en latin est la direction en ligne droite, qui donne en français la rectitude morale, comme di-'rec'tus la droiture. Droit au XI<sup>e</sup> signifie comme adjectif 'sans déviation', c'est le dérèg'lement, l'irrèg'ularité, qu'on 'rec'tifie, corrig'e et redres'se.
- Le **dictionnaire courant** donnera les différents sens du mot dans la langue. Il permettra de distinguer notamment les différents champs d'application de la notion (science, morale, politique, religion etc.) - cf. Les définitions de la première partie.
- Un travail spécifique pourra être fait à partir des **dictionnaires philosophiques**, qui s'appuient sur l'histoire de la pensée occidentale, et donnent les conceptions de certains philosophes (**Fiches 9, 10 et 11: définitions philosophiques du juste et de la justice; et définitions philosophiques du droit**).

## 3. Dans le prolongement de ce travail, on peut demander aux élèves de dégager et d'expliquer le sens que prend le mot justice dans de courts extraits d'auteurs.

- Comment comprennent-ils l'emploi du mot dans chaque citation? Ce travail peut être fait individuellement, confronté en groupes, et mis en commun avec mise au point par le professeur (**Fiche 12: le sens du juste ou de la justice selon différents philosophes**). Il est intéressant de leur demander à cette occasion de se situer par rapport à ces conceptions.

### c. On peut enfin explorer la notion par son champ lexical (Fiche 13)

Comme le montre la fiche de travail sur l'étymologie, la notion de justice se donne déjà comme riche en **mots de la même famille**.

- Exemples:
- de noms: justice, justesse, juge, jugement, jurisprudence, juridiction, juriste, jurisconsulte, jury, juré, justicier, justiciable, justification...
  - d'adjectifs: juste, juridique, judiciaire, judicieux, justificateur, justifiable, justiciable...
  - de verbes: juger, jurer, justifier. Sans compter les opposés: injuste, injustifiable.

Cette prolifération peut être riche en rebondissements réflexifs, au delà du travail de vocabulaire en français:

- y a-t-il un lien entre justice et justesse (qui demande exactitude et précision)?
- Peut-on identifier un juge et un justicier?
- La justice, un juge, un jugement de justice, des jurés peuvent-ils être injustes? etc.

Cela peut donner lieu à des précisions utiles: un juge doit juger dans le cadre de la loi, un justicier peut agir selon sa seule conscience, et être hors la loi. Un juriste a des connaissances sur le droit et fait des recherches juridiques, un jurisconsulte donne des avis sur des points de droit, mais seul le juge, comme magistrat, peut rendre la justice.

On peut élargir cette investigation à l'ensemble des mots **synonymes** ou contraires (travail individuel, enrichi par deux ou en groupes, puis par des recherches dans un **dictionnaire de synonymes**). On peut rassembler à la fin dans une synthèse au tableau (qui peut être photocopiée), tous les éléments trouvés. Ce matériau peut aussi permettre de construire un **réseau conceptuel** (cf. Première partie).

## FICHE DE TRAVAIL 8 - ETYMOLOGIE DE JUSTICE ET FAMILLE DU MOT

NOM: .....

CLASSE: .....

(Tiré du *Dictionnaire étymologique du Français*, de J. Pinoche, Le Robert, 1992)

**JUGER**: famille du lat. Jus, juris, à l'origine 'formule religieuse qui a force de loi', d'où, en lat. Class. "droit", auquel se rattachent jurare "prononcer la formule rituelle", "prêter serment" d'où (a) juramentum "serment" et (b) abjurare "nier, ou refuser par serment" et bas lat. Abjuratio (c) adjurare "affirmer par serment" et "conjurer, exorciser", probablement sous l'infl. Du gr. Exorkizein, lui aussi dér. D'un subst. Orkos "serment" et "formule sacramentelle" - > exorciser, d'où le sens de "prier instamment" (d) conjurare "jurer ensemble", "se conjurer", d'où conjuratio "complot"; a dû prendre, en lat. Pop., les mêmes valeurs secondaires qu'adjurare (e) perjurare, var. plus usuelle, pejerare "se parjurer", perjurus "menteur" et perjurium "mensonge" (2) injuria "violation du droit"; injuriosus "injuste"; bas. Lat. Injuriare "faire du tort à", "outrager" (3) judex, -icis "celui qui montre ou dit le droit", "juge", d'où (a) judicare "juger", "penser" (b) adjudicare "attribuer par jugement" et adjudicatio (c) praejudicare "préjuger" et praejudicium "jugement anticipé", "préjugé", "préjudice" (d) judiciarius "relatif aux tribunaux" (4) jurisdiction "action et droit de rendre la justice"; juridicus "relatif aux tribunaux"; jurisconsultus "conseiller juridique"; bas. Lat. Jurisprudentia "science du droit" (5) justus "conforme au droit" ou "qui observe le droit"; justitia "conformité avec le droit"; injustus, injustitia "injuste, injustice"; bas. Lat. Justificacere "rendre juste" et justificatio.

### I. base - juge - (pop.)

{1} JUGER XII<sup>e</sup> s: judicare; jugement Xie s; jugeotte XIX<sup>e</sup>s; déjuger XII<sup>e</sup> s "condamner"; XIX<sup>e</sup> s. pronom; adjuger (pop. Avec rétablissement sav. du d.) XII<sup>e</sup> s.: adjudicare: préjuger (semi-sav.) Xie s.: adaptation du lat. Praejudicare; préjugé XVI<sup>e</sup> s, subst. - (2) JUGE XII<sup>e</sup> s; judicem, acc. de judex, avec infl. du verbe juger.

### II. base - judic - (sav)

{1} PREJUDICE XIII<sup>e</sup> s: praejudicium; préjudiciable XIII<sup>e</sup> s; préjudiciel XIII<sup>e</sup>s.: lat. Prajudicialis - {2} adjudication XVe s: adjudicacio; adjudicataire Xves; adjudicateur XIX<sup>e</sup> s - {3} judiciaire XVe s: judicarius - {4} judiciaires XVI<sup>e</sup> s.: dér. sur judicium au sens de "discernement".

### III base -jur- (pop. uu sav.)

{1} JURER (pop.) Ixe s. "prêter serment", XIII<sup>e</sup> s. "employer en vain le nom de Dieu", "blasphémer": jurare: juré subst. XII<sup>e</sup> s. "vassal", "échevin", XVIII<sup>e</sup>s. "membre d'un jury"; jureur XII<sup>e</sup> s; jurement XIII<sup>e</sup> s: juramentum; juron XVI<sup>e</sup> s.; Jurande (sav.) XVI<sup>e</sup> s.: juranda "choses à jurer" - {2} JURY XVII<sup>e</sup> en parlant de l'Angleterre; fin XVIII<sup>e</sup> s. institution fr.: mot angl. "ensemble de personnes assermentées remplissant des tâches judiciaires", de l'anc. Fr. Anglo-normand jurée "serment", "enquête judiciaire", dut lat. Jurata - {3} SE PARJURER (demi-sav.) Xie s.: perjurare; PARJURE XII<sup>e</sup> s "menteur" et "mensonge": perjurus et perjurium - {4} CONJURER (sav.) XII<sup>e</sup> s. "exorciser" et "prier instamment", XIII<sup>e</sup> s. "action de jurer ensemble", Xve s. "conspiration": conjuratio; CONJURE XIII<sup>e</sup> s.: conjuratus - {5} ADJURER (pop. avec rétablissement sav. du d): adjurare; adjuration (sav.) XVe s.: adjuratio - {6} ABJURER (sav.) XVe s.: abjurare: ABJURATION Xve s.: lat. ecll. Abjuratio - {7} INJURE (demi-sav.) XII<sup>e</sup> -XVII<sup>e</sup> s. "dommage" et "injustice"; XIII<sup>e</sup> s. "insulte": injuria; INJURIER XIII<sup>e</sup> s. d'abord "endommager": injurare; INJURIEUX XVe s. {8} JURIDICION (sav.) XIII<sup>e</sup> s.: jurisdictio; JURISTE XVe s.: lat. médiéval jurista; JURIDIQUE, JURISCONSULTE Xve s.: juridicus, jurisconsultus; JURISPRUDENCE XVI<sup>e</sup> s.; jurisprudentia.

### IV - base - just (sav.)

{1} JUSTE XII<sup>e</sup> s; "équitable" et "exact": justus; JUSTEMENT XIIe; INJUSTE, INJUSTEMENT XIII<sup>e</sup> s. - {2} JUSTICE XI<sup>e</sup> s.: justitia. JUSTICIER XII<sup>e</sup> s.; INJUSTICE XII<sup>e</sup> s. - {3} JUSTIFIER (demi-sav.) JUSTIFICATION (sav.) XII<sup>e</sup> s.: justificare, justificatio; JUSTIFIABLE XIII<sup>e</sup> s.. JUSTIFICATIF XVe s.; JUSTIFICATEUR XVI<sup>e</sup> s.; INJUSTIFIABLE XVIII<sup>e</sup> s.; INJUSTIFIE XIX<sup>e</sup> s. - {4} RAJUSTER XII<sup>e</sup> s.; AJUSTER, AJUSTAGE, AJUSTEMENT XVe s.; AJUSTEUR XVI<sup>e</sup> s.; REAJUSTER Xve s.: dér. de juste au sens d'"exact"; JUSTAUCORPS XVII<sup>e</sup> s.

## FICHE DE TRAVAIL 9 - DEFINITIONS PHILOSOPHIQUES DES NOTIONS DE JUSTE ET DE JUSTICE

NOM: .....

CLASSE: .....

(*Dictionnaire de philosophie*, sous la dir. de J. Russ., A. Colin, 1995)

### JUSTE (J)

Du latin *justus*: conforme au droit ou qui observe le droit.

- 1) jur.: conforme au droit positif et à la légalité.  
- E. KANT, *Métaphysique des mœurs, Doctrine du droit, Vrin*, p. 98.
- 2) Mor.:
  - 2.1) adj.: conforme à l'idée de justice, à l'ordre moral, au devoir.
  - 2.2) subst.: le juste est celui qui pratique la justice dans l'esprit de la loi morale et dont les actions et les jugements sont conformes à cet idéal.  
- E. KANT, *Métaphysique des mœurs, Doctrine du droit, Vrin*, p. 98-104.
- 3) rel.: dans le Nouveau Testament le juste est celui qui pratique la justice dans l'esprit de la loi divine, celui dont la rectitude est intérieure, par opp. au pharisien.  
- *la Bible de E. Osty, Evangile selon Saint-Matthieu, Seuil*, 20, 4-23, 28, p. 2123, 2129.

### JUSTICE (J)

Du latin *Justicia*

- 1) Droit, mor.: caractère de ce qui est conforme soit au droit positif et à la légalité, soit au droit naturel et à l'exigence d'équité. Le terme désigne:
  - a) La justice comme principe moral: le devoir de respecter ce qui est dû à chacun.
  - b) La justice comme vertu consistant dans le respect des droits des personnes et l'exercice de l'équité.
  - c) La justice comme pouvoir judiciaire, c'est-à-dire l'ensemble des institutions d'Etat chargées d'appliquer les lois et de faire respecter le droit positif.
- 2) Doctrines:
  - 2.1) Dans l'Antiquité, la justice est une vertu globale et architectonique, source des autres vertus et constituant leur équilibre mutuel.
    - a) Chez Platon: désigne, chez l'individu, l'ordre organisant les forces intérieures de l'âme; dans l'Etat, le fait que chaque classe accomplisse sa tâche. Dans les deux cas, renvoie à une harmonie et à un équilibre.
    - b) Chez Aristote: vertu civique ayant pour objet le bien commun et impliquant toutes les autres vertus par rapport auxquelles elle exerce une fonction ordonnatrice.

- c) Chez les stoïciens: vertu cosmique qui a pour objet le bien de l'humanité et l'équilibre de l'univers.  
- Platon, *la République in Oeuvres Complètes, Pl Gal, t. 1, li. IV, 433b sq.*, p. 999  
- Aristote, *Ethique à Nicomaque, Ga, V*, p. 199  
- Aristote, *les politiques, Ga FI, III, ch. 13*, p. 249
- 2.2) Dans la pensée moderne, la justice est principe de l'égalité qu'elle produit et respecte. Elle consiste à maintenir également le droit de chacun.  
- B. Spinoza, *traité théologico-politique, in Oeuvres, Ga FI, t. II, ch. XVI*, p. 269  
- JJ. Rousseau, *du contrat social, in Oeuvres complètes, Pl Gal., t. III, Ecrits politiques, li. II, ch. XI*, p. 391
- 2.3) Chez Proudhon: respect de la dignité humaine dans la personne de son semblable comme dans sa propre personne.  
- P.J. Proudhon, *Justice, Rivière, I*, p. 421-427  
- P.J. Proudhon, *De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise, Marpon et FI, T I*, p. 224
- 2.4) Selon Rawls, la justice est:
  - a) Egalité des droits et des libertés pour tous, Ce principe inviolable constitue un véritable impératif catégorique.
  - b) Mode de répartition équitable des revenus et des richesses selon le principe de différence qui peut s'énoncer ainsi: les inégalités socio-économiques sont justes à condition que la répartition s'effectue à l'avantage de chacun et surtout des plus défavorisés.  
- J. Rawls, *Théorie de la Justice, Seuil, Les deux principes de la justice*, p. 91 sq.
- 2.5) Selon Habermas: norme morale et juridique fondée sur "une communauté idéale à priori de communication" qui n'admet d'autre arbitrage que celui de l'argumentation rationnelle et exige le consentement de tous les interlocuteurs.  
- J. Habermas, *Morale et communication, Cerf*, p. 136 sq., 179-188.

## FICHE DE TRAVAIL 10 - DEFINITIONS PHILOSOPHIQUES DES NOTIONS DE JUSTE ET DE JUSTICE

NOM: .....

CLASSE: .....

(Vocabulaire technique et critique de la philosophie, A. Lalande, PUF)

**JUSTE**, D. A, C, D. *Gerecht, rechtlich*; B. *Richtig*; - E. A, B. *Just. Right, rightful*; C. D. *Just, upright, righteous*; I. *Giusto*.

**1° En parlant des choses:**

A Qui est conforme à un droit\*, soit naturel, soit positif. Etymologiquement, le mot s'est d'abord appliqué au droit positif (L. *justus de jus*, venant lui-même de *jubeo*: *Freund*; cf. *justa*, les formalités, les cérémonies obligatoires); mais actuellement, quoiqu'il n'ait pas absolument perdu ce sens, il se dit plutôt de ce qui est équitable que de ce qui est légal.

B Par suite, ce qui est exact, correct, rigoureux, précis. Le substantif correspondant est alors *justesse*. - "*Juste milieu*", voir *Milieu*\*.

**2° En parlant des hommes:**

C (au sens restreint, où ce mot s'oppose plus spécialement à *charitable*): Qui juge de ses rapports avec autrui comme il jugerait du rapport de deux personnes étrangères; et qui, lorsqu'il juge entre plusieurs autres, ne se laisse guider par aucune faveur ni aucune haine préexistantes. Être juste, en ce sens, est donc une qualité essentiellement formelle, qui consiste à s'abstenir d'agissements égoïstes et de jugements partiels.

D (sens général): qui possède un bon jugement moral (au sens B du mot *jugement*\*) et la volonté de s'y conformer. - Est juste, dans cette acceptation, l'homme capable de reconnaître jusqu'à quel point il est légitime de faire respecter autrui dans ses idées, ses sentiments, sa liberté, sa propriété; de bien apprécier les mesures générales, par exemple les lois, qui tendent à permettre ou à défendre certains actes, à rendre plus ou moins favorable la situation de certaines personnes; enfin de bien attribuer, avec à-propos et au degré convenable, les avantages ou les peines dont on dispose. Le Juste (D. *Der Gerechte*; E. *The righteous*; I. *Il giusto*) est l'homme de bien, celui dont la volonté est conforme à la loi morale (primitivement et surtout, à la loi conçue comme divine; cf. *Justification*, au sens théologique). - "Le juste opposera le dédain à l'absence...". - A. de VIGNY, *le Mont des Oliviers*.  
Rad. Int.: A. *Yust*; B. *Just*; C, D. *Yustem*.

**JUSTICE**, D. *Gerechtigkeit*; E. *Justice*; I. *Giustizia*

A Caractère de ce qui est *juste* au sens A; ce terme s'emploie très proprement, soit en parlant de l'équité, soit en parlant de la légalité. On dira par exemple "que la stricte justice est souvent injuste".

B Caractère de celui qui est juste, soit au sens C, soit au sens D. L'une des quatre vertus cardinales\* généralement admises dans la philosophie grecque (voir Platon, République, livre I; Aristote, Ethique à Nicomaque livre V.)

- *Justice commutative, justice distributive, voir Commutative I*

C Acte ou décision servant à faire régner la justice, au sens A; spécialement, mise à mort d'un criminel: "punissez par de telles justices - la trahison ourdie en des amours factices". A. de VIGNY, la colère de Samson. Sens vieilli, sauf dans quelques expressions: "ce sera justice; faire justice de...; se faire justice; rendre justice".

D Le pouvoir judiciaire; les magistrats

Sur les sens A et B du mot justice:

cf. *Charité\** et *Egalité\**.

Rad.int.: A. *Yustes*; B. *Yustemes*; C. *Judiciad*;

D. *Judicistar*.

## FICHE DE TRAVAIL 11 - DEFINITIONS PHILOSOPHIQUES DE LA NOTION DE DROIT

NOM: .....

CLASSE: .....

(Vocabulaire technique et critique de la philosophie, A. Lalande, PUF)

### 1. DROIT (un), les droits, D. Recht, E. Right, I. Diritto.

Ce mot présente différents sens suivant la forme des expressions où il est employé. On peut les ramener à deux idées fondamentales:

A Un droit, ou encore "ce qui est de droit" est ce qui est conforme à une règle précise, et que par suite il est légitime d'exiger. On dit en général dans ce sens: avoir droit à, avoir un droit sur.

1° Exigible parce que les lois ou règlements le prescrivent, ou parce que cela résulte des contrats établis en conformité de ces lois. Ex: "le droit de réponse" et, même par dérivation, "les droits de douane".

2° Exigible parce que cela est conforme à l'opinion en matière morale. Ex.: "Tous les citoyens ont droit de concourir personnellement ou par leurs représentants à la formation de la Loi" *Déclaration des droits de l'homme*, 1789, art. VI.

B Un droit est ce qui est permis. On dit en général, dans ce sens, avoir le droit de.

1° Permis par les lois écrites ou les règles concernant les actes considérés, soit en vertu d'une déclaration expresse, soit en vertu de ce principe que ce qui n'est pas défendu est permis. Ex. "le droit de tester; le droit de roquer (aux échecs)".

2° Permis moralement, l'acte en question étant, ou bon, ou moralement indifférent. Ex.: "la libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme", *Déclaration de 1789*, art. XI.

#### Critique

Droit est une métaphore géométrique qui se retrouve en grec, en latin, et dans les langues dérivant du latin, dans les langues germaniques et même dans les langues sémitiques (Renan, *Langues sémitiques*, p. 23).

Le contraire est Tort: cf. *tordre, tors*; et de même *faux, fausser*.

Le sens fondamental paraît donc être celui de conformité à une règle (remarquer l'identité de racine entre *rectum* et *regula*). "Être dans son droit", ce n'est pas être en désaccord avec la règle, "être en règle". Le droit, à cet égard, est donc, d'une façon générale, ce qui doit être, ou ce qui peut être légitimement, par opposition à ce qui ne doit pas être. L'adjectif anglais *right* conserve ce sens dans toute son étendue (ligne droite, action juste, pensée vraie, bons principes artistiques; – *the right man in the right place* <sup>9</sup>, etc.) – cf. en allemand *Recht, gerecht, richtig*, etc. – En français ce sens est plus rare; on le trouve cependant dans quelques expressions toutes faites: les *sciences de droit* ou *normatives* (logique, éthique, esthétique) s'opposent aux *sciences de fait* ou *constatives* (physique, psychologie, etc.). D'où les formules: "en droit comme en fait, en droit sinon en fait, etc.", dans lesquelles en droit peut devenir presque exactement synonyme de *logiquement* ou *moralement*. Il y a lieu cependant de remarquer que ces différentes expressions subissent l'influence d'une distinction voisine, mais différente: *quid juris, quid facti*, s'appliquant dans la discussion d'une affaire juridique au point de droit et au point de fait (p. ex. Les deux parties du Pro Milone). Voir ci-dessous Droit-2: Le Droit\*.

D'autre part, l'idée du droit revient à celle du bien par une autre voie. Les droits sont ce que permet la loi. Or il arrive ordinairement que la loi est en désaccord sur quelques points avec l'opinion morale qui lui est contemporaine; elle énonce des prohibitions ou sanctionne des inégalités que la morale n'admet plus. D'où la revendication des *libertés* ou des *droits naturels*, c'est-à-dire des pouvoirs d'agir ou de n'être pas contraint qui devraient être légaux et ne le sont pas encore. Par exemple, en France à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle: "Ces droits sont la liberté, la propriété, la sûreté, la résistance à l'oppression". *Déclaration des droits*, 1789 art. II. "l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété". *Déclaration 1793*, art. II. - Le mot reprend ainsi une signification positive. Lorsqu'une "tyrannie" injuste a longtemps prohibé des actes ou des

garanties que l'opinion morale juge légitimes, ces libertés, même indifférentes en soi (ni bien ni mal), prennent par opposition une haute valeur morale, et le *droit* d'en jouir apparaît comme un *bien*. En quoi il n'y a pas seulement une illusion et une association d'idées, mais un fait réel: la mise en accord de la loi et de la morale étant un bien positif.

*Rad. Int.: Yur. (L'objet du droit dont on parle marque suffisamment s'il s'agit d'une permission ou d'une exigibilité).*

### 2. Droit (le), D. Recht; E. Right; law. I. Diritto

A Le *Droit*, par opposition au *Fait*, est, dans tout ordre de chose, le légitime par opposition au réel, en tant que celui-ci peut être illégitime. (Ne pas confondre cette distinction avec celle *du point de droit et du point de fait*; voir ci-dessus Droit-1, CRITIQUE<sup>9</sup>);

B Le droit est l'ensemble des Droits – 1, A et B, qui régissent les rapports des hommes entre eux.

1° *Droit positif*, celui qui résulte des lois écrites ou des coutumes passées en force de loi. Ex: "Droit civil; Droit romain. Science du Droit et, par abréviation, le *Droit*".

2° *Droit naturel*, celui qui est considéré comme résultant de la nature des hommes et de leurs rapports, indépendamment de toute convention ou législation.

3° *Droit des gens* (jus gentium) a désigné d'abord à Rome le droit fondé sur l'équité et applicable aux étrangers qui n'étaient pas soumis au droit romain. Il se confondait par suite avec le droit naturel. "Quod vero naturalis ratio inter omnes homines constituit, id apud omnes populos peraeque custoditur, vocaturque jus gentium" Institutes, livre I, titre II, §1 - Cette expression a pris chez les modernes un sens différent depuis PUFFENDORF, *De jure naturae et gentium*, 1672: elle désigne l'ensemble des droits régissant les rapports des Etats entre eux ou des individus appartenant à des Etats différents (parce que ces droits sont primitivement dépourvus de toute législation écrite).

<sup>9</sup> "L'homme qu'il faut à la place qu'il faut".

**FICHE DE TRAVAIL 12 - LE SENS DU JUSTE OU DE LA JUSTICE  
SELON DIFFERENTS PHILOSOPHES**

NOM:.....

CLASSE:.....

Tu expliqueras en quelques mots ce que tu as compris des définitions ci-dessous.

1. 'L'homme juste... établit un ordre véritable dans son intérieur. Il harmonise les trois parties de son âme (raison, colère, désir) absolument comme les trois termes de l'échelle musicale' (*Platon, La République, livre IV*).

Explique ce que tu as compris: .....

Qu'en penses-tu? (argumente) .....

2. 'Le juste est ce qui est conforme à la loi et ce qui respecte l'égalité, et l'injuste ce qui est contraire à la loi et ce qui manque à l'égalité' (*Aristote, Ethique à Nicomaque, livre V*).

Explique: .....

Qu'en penses-tu? .....

3. 'Est juste toute action qui permet... à la liberté de... tout un chacun de coexister avec la liberté de tout autre suivant une loi universelle' (*Kant, Métaphysique des mœurs, Introduction*).

Explique: .....

Qu'en penses-tu? .....

4. 'La justice distributive attribue à chacun une part du bien commun proportionnée à l'importance de chacun à l'intérieur de la communauté' (*Saint-Thomas, Somme théologique*).

Explique: .....

Qu'en penses-tu? .....

5. La justice est 'le respect, spontanément éprouvé et réciproquement garanti, de la dignité humaine, en quelque personne et dans quelque circonstance qu'elle se trouve..., et à quelque risque que nous expose sa défense' (*Proudhon, De la justice dans la révolution et dans l'église*).

Explique: .....

Qu'en penses-tu? .....

## FICHE DE TRAVAIL 13 - JUSTICE: LES MOTS PROCHES ET OPPOSES

NOM: .....

CLASSE: .....

- 1) Individuellement, fais sur deux colonnes la liste des mots proches et opposés de la notion de justice.
- 2) Complète tes colonnes en comparant avec tes voisins.
- 3) Complète encore en cherchant dans des dictionnaires, par exemple le dictionnaire des synonymes.

JUSTICE	
PROXIMITE	OPPOSITION

### EXEMPLE DE SYNTHÈSE

JUSTICE	
PROXIMITE	OPPOSITION
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valeur, idéal, vertu, droits, égalité, liberté, solidarité, paix</li> <li>▪ Libération, lutte</li> <li>▪ Légalité, légitimité, fondement, valeur, bien-fondé, fondement, justification</li> <li>▪ Droiture, rectitude, équité, arbitrage, impartialité, intégrité, probité, honnêteté, vérité, loyauté</li> <li>▪ Droits, permission, autorisation, revendication</li> <li>▪ Droit, loi, règle, norme, coutume, code</li> <li>▪ Obligation, impératif, interdiction, devoir, conformité</li> <li>▪ Pouvoir, autorité, institution</li> <li>▪ Accusation, défense, preuve, responsable, coupable, innocent, non-lieu, sanction, peine, pénalité, punition</li> <li>▪ Juge, jugement, litige, contentieux, arrêt, décision, sentence, verdict</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Injustice, inégalité, privilège, sommation, esclavage, tyrannie, dictature, exploitation, oppression, soumission, colonialisme, impérialisme</li> <li>▪ Illégalité, illicite, illégitimité, infondé, injustifiable</li> <li>▪ Inéquité, partialité, discrimination, partisan, malhonnête</li> <li>▪ Fait, force, violence</li> <li>▪ Transgression, injure, vol, viol, délit, crime, meurtre, assassinat, terrorisme</li> <li>▪ Erreur, lenteur</li> </ul>

## 6. APPROCHE COMPRÉHENSIVE DES NOTIONS:

### GENRE PROCHAIN ET DIFFÉRENCE SPÉCIFIQUE

On peut définir un concept en **compréhension** et en **extension** (Aristote). La compréhension, c'est ce qui permet de le comprendre, à travers ce qui le caractérise, ses attributs. On peut ainsi dire que la justice est une **institution de l'Etat** (genre prochain) qui a le **pouvoir de faire appliquer la loi** (**différence spécifique**: ce qui la distingue du pouvoir législatif qui vote celle-ci). Ou que c'est une **vertu** (genre spécifique) **fondée sur l'équité** (différence spécifique: ce qui la distingue de la tempérance, fondée sur la modération).

On peut alors approfondir la notion en réfléchissant:

- Sur le **genre prochain**: qu'est-ce qu'une institution, une organisation, un pouvoir, un organe ou un appareil d'Etat? Ce qui implique des approches historiques, politiques, sociologiques; et juridiques s'agissant de la justice. Mais aussi qu'est-ce qu'une vertu (disposition permanente à vouloir le bien)? Ce qui implique une approche éthique, morale voire religieuse.
- Sur la **différence spécifique**. Il est utile de distinguer les notions proches en vue de spécifier la notion: pouvoir législatif, exécutif et judiciaire. On comprend d'autant mieux le dernier (spécification) qu'on le distingue des autres. De même la justice est selon Platon l'une des quatre 'vertus cardinales', avec la tempérance, le courage (fondé sur l'énergie et la fermeté), et la prudence (fondée sur l'évaluation anticipée des effets dommageables d'un acte). Mais elle a ses valeurs morales propres: équité (règlement de sa conduite sur le sentiment ou la conscience du juste), probité (observation scrupuleuse des règles), impartialité (arbitrage sans aucun parti pris), intégrité (honnêteté absolue).

Il peut être aussi intéressant, par la compréhension de la notion, d'articuler les espèces du genre: les trois pouvoirs forment système dans une démocratie selon le principe de la séparation des pouvoirs.

Pour travailler les définitions des concepts, on peut donc poser les questions:

- En quoi la justice est-elle une institution? De quelles institutions se distingue-t-elle? Quelle est sa spécificité par rapport à celles-ci?
- En quoi la justice est-elle une vertu? Quel type de valeurs implique-t-elle?

## 7. APPROCHE EXTENSIVE DES NOTIONS

L'extension d'une notion désigne l'ensemble des objets auxquels elle se rapporte.

Ce peuvent être des sous-ensembles de la notion. Ex: justice administrative, civile, commerciale, militaire. Ou droit positif et naturel, public et privé, constitutionnel et administratif, civil et pénal, national et international.

Il est intéressant d'étudier une notion selon ses champs, ses domaines d'application. On peut ainsi parler de la loi dans le champ de la connaissance, de la science, de l'épistémologie (les lois de la nature); de la politique ou du droit (les lois votées par le parlement); de l'éthique ('la loi morale au fond de mon cœur', dit Kant; le devoir intime de la conscience); de la religion (les 'tables de la loi', les dix commandements, la loi divine, le jugement dernier); de l'art (les canons esthétiques, comme le nombre d'or).

De même, on dit juste au sens de exact, vrai (logique et épistémologie), justice au sens politico-juridique (procès), au sens moral (vertu, idéal), au sens religieux (justice divine). Enfin le droit est une matière de connaissance pour l'étudiant ou le chercheur juriste, et une façon correcte de raisonner ('une pensée droite'). Mais aussi l'ensemble des lois politiquement votées d'un pays, une manière honnête ('droite') de se conduire moralement, et l'ensemble des règles édictées par Dieu ou l'église ('droit canon').

On peut proposer aux élèves de repérer, à partir de phrases en désordre, et de nommer ces différents champs d'application qui travaillent les notions (Fiche 14: les champs d'application I).

Ou inversement, donner des champs d'application et demander aux élèves de proposer pour chaque domaine une définition, et un exemple. La fiche 15 'les champs d'application II' prend la notion de loi, mais ce pourrait être, comme il a été montré plus haut, justice ou droit. Cela pourrait donner (travail individuel, puis à 2 ou en groupes, aide éventuelle de dictionnaires à un certain moment, puis mise en commun):

DOMAINE	DÉFINITION DE LA NOTION DE LOI	EXEMPLES
Scientifique	Rapport constant entre deux phénomènes, deux variables, exprimé par une formule mathématique	$V^o = gt$ $L = lo (1 + \lambda t)$ Les lois de la physique de la nature
Politique et juridique	Règles impératives établies par l'autorité souveraine d'un Etat et sanctionnées par la force publique	Loi sur le divorce; constitution d'un pays
Moral	Règle exprimant un idéal, dictée à l'homme par sa conscience, son cœur ou sa raison; sens du devoir	Le respect de la dignité humaine
Religieux	Règle exprimant la volonté de Dieu	Les dix commandements; les tables de la loi
Artistique	Conditions de la perfection esthétique	Les canons de la beauté: harmonie, nombre d'or

Ce qui est transversal à ces différents sens du mot loi, c'est la notion d'**ordre**.

**FICHE DE TRAVAIL 14 - LES CHAMPS D'APPLICATION DES NOTIONS (I)**

**NOM:**.....

**CLASSE:**.....

Tu trouves ci-dessous des phrases contenant le mot JUSTICE. Elles appliquent la notion à des domaines différents. Peux-tu les repérer et les nommer.

	Domaines
1. Son raisonnement est juste, ainsi que le résultat	
2. Pendant toute sa vie, il a été inspiré par un idéal de justice	
3. Après avoir croqué la pomme, Adam fut poursuivi par la justice divine	
4. A la fin du procès, les magistrats ont rendu leur décision de justice	
Même chose pour le mot <b>DROIT</b>	
5. Il est étudiant en droit, et fait ses études de licence	
6. En droit français, un couple d'homosexuels ne peut adopter des enfants	
7. C'est un homme droit dans la vie	
8. Louis XIV était un monarque de droit divin -> exemple belge?	
Même chose pour le mot <b>LOI</b>	
9. Il a appliqué dans le problème la loi de la chute des corps	
10. Le parlement a voté une loi sur l'alcool	
11. Dans cette situation, il a réagi selon la loi de sa conscience	
12. 'Tu ne tueras point' dit Dieu à Moïse	
13. Toutes les œuvres de l'Antiquité reposent sur la loi de l'harmonie	
Pouvez-vous regrouper des phrases concernant le même domaine?	
Numéros:	
Quelles remarques pouvez-vous faire?	

**FICHE DE TRAVAIL 15 - LES CHAMPS D'APPLICATION DES NOTIONS (II)**

NOM:.....

CLASSE:.....

A partir des différents domaines ci-dessous, donne une définition du mot loi dans chaque domaine, et des exemples.

DOMAINE	DÉFINITION	EXEMPLE
Scientifique		
Politique et juridique		
Moral		
Religieux		
Artistique		

Y a-t-il un sens commun, transversal, aux différents sens du mot loi?

## 8. APPROCHE PAR DES DÉFINITIONS POUR SE SITUER

### (Fiche 16: la justice, c'est)

Il s'agit ici de prendre personnellement position par rapport à certaines conceptions de la justice déjà élaborées. Comme pour certains dispositifs précédents, la consigne portera sur des choix de préférence ou de rejet (q-sort vient de l'anglais: 'quality-sort', qui signifie choix de qualité).

Le choix se fait d'abord individuellement, puis on travaille en groupes de trois à six pour confronter ces choix, et l'on met en commun.

Pour bâtir ce q-sort, on a couvert différents domaines où travaille le concept: la politique (12), le droit (13), l'éthique (14). On pourrait ajouter la religion ('Le jugement de Dieu'), les deux sens principaux: justice-institution (12-13) et justice idéale (14). Mais aussi justice distributive (1 à 6) et commutative (7: l'égalité dans l'échange); débat république (7) / démocratie (8); les différentes conceptions de la justice distributive, selon les critères retenus (1 à 6). On retrouve aussi l'allusion à certaines doctrines ou thèses: la légitimation de la force (Pascal, Marx en 10); la revanche des faibles (Nietzche en 11); avec évidemment l'allusion aux droits de l'homme (9). On pourrait introduire bien d'autres définitions: 'le respect de la dignité humaine' (Proudhon), l'harmonie intérieure des parties de notre âme (Platon), la coexistence pacifique des libertés, l'obéissance à sa conscience, l'action conforme à l'esprit de la loi divine, la paix entre les nations etc.

Pour le droit (**Fiche 17: le/un droit, c'est**), on a les domaines juridico-politique (5-13), et moral (6-14); le droit naturel (5-13) et positif (14); la distinction entre le droit (5-13-14) et un ou des droits (7 droit de, 10 et 11 droit à); la distinction légal (5) / légitime (6); la définition par les contraires: le fait (12), la force (1); la thèse de la justification de la force (Pascal, Marx); la problématique de la force et du droit (1-2-3).

On pourrait explorer le domaine religieux (droit canon, règles édictées par Dieu ou l'église), utiliser d'autres définitions: 'la volonté d'éterniser un équilibre de puissance satisfaisant' (Nietzsche), 'un système de contrainte générale et réciproque accordant idéal de justice et besoin de sécurité' (Alain), 'les conditions nécessaires à l'accord des volontés suivant une loi de liberté' (Kant), 'la liberté d'user de son pouvoir propre' (Hobbes). L'essentiel est de proposer quelques définitions assez courtes et simples pour que l'élève se situe, et ait une base de discussion.

## FICHE DE TRAVAIL 16 - LA JUSTICE, C'EST:

NOM: .....

CLASSE: .....

1) Lis attentivement et compare les définitions ci-dessous.

2) Choisis les deux que tu préfères et rejettes-en deux.

Choix positifs: numéros  et

Explication du n°

.....

Explication du n°

.....

Choix négatifs: numéros  et

Explication du n°

.....

Explication du n°

.....

3) Ecris ta définition dans la case n°15.

### LA JUSTICE, C'EST:

1) Donner la même chose à tout le monde	2) Donner plus à ceux qui ont moins	3) Donner à chacun ce à quoi il a droit
4) Donner à chacun selon ses besoins	5) Donner à chacun selon son travail	6) Donner à chacun selon son mérite
7) Le respect de l'égalité	8) Le respect de la différence	9) Le respect des droits de l'homme
10) Le nom que prend la force pour se légitimer	11) La peur des faibles pour contenir les forts	12) Un pouvoir de l'Etat: faire respecter la loi
13) L'exercice d'un jugement conforme à la loi, le légal	14) L'exigence d'un idéal porteur de valeurs, le légitime	15) Ma définition: ..... ..... .....

**FICHE DE TRAVAIL 17 - LE (UN) DROIT, C'EST:**

NOM: .....

CLASSE: .....

1) Lis attentivement et compare les définitions ci-dessous.

2) Choisis les deux que tu préfères et rejettes-en deux.

Choix positifs: numéros  et

Explication du n°

.....

Explication du n°

.....

Choix négatifs: numéros  et

Explication du n°

.....

Explication du n°

.....

3) Ecris ta définition dans la case n°15.

**LE (UN) DROIT, C'EST:**

1) Le contraire de la force	2) La force qui s'est justifiée	3) Une règle garantie par une force légitime
4) Ce qui doit être	5) Ce qui existe légalement	6) Ce qui est légitime dans l'idéal
7) Ce qui est permis par une règle	8) Tout ce qui est possible et n'est pas interdit	9) Ce que l'on peut faire, un pouvoir
10) Ce qui est conforme à une règle	11) Ce que l'on peut exiger, revendiquer, un dû	12) Ce qui est contraire au fait
13) Les règles existant dans une société donnée	14) Ce qui résulte de la nature des hommes et de leurs rapports	15) Ma définition: ..... ..... .....

## 9. APPROCHE PAR DES OPINIONS OU SOLUTIONS À UN PROBLÈME

Il s'agit ici d'amener l'élève à prendre position par rapport à des opinions qui lui sont proposées, à choisir une solution parmi plusieurs face à une situation, un problème, un cas. Il est placé devant une alternative, doit se déterminer, et expliciter sa réponse.

Ce type de dispositif peut être précédé par la question ouverte sans proposition. 1<sup>er</sup> temps: d'après toi, à quoi servent les lois? 2<sup>e</sup> temps: d'après toi, les lois servent-elles: à régler les rapports entre les hommes? A protéger les plus faibles? A légitimer les plus forts?

On trouvera successivement les thèmes suivants, avec des dispositifs ad hoc:

- **“A quoi la loi sert-elle?”** A partir d'opinions divergentes (Fiches 18 & 19).
- **“Est ce normal, est-ce juste?”** (Fiches 20-21)

Le 1<sup>er</sup> cas permettra de distinguer **vengeance** et **sanction** pénale. Il sera intéressant de distinguer 'se faire justice' et 'rendre la justice'.

Le 2<sup>e</sup> cas pose le problème de la **légitime défense**. Est-il identique au cas n°3? Et au cas n°4? Faire réfléchir sur la peur, le sentiment d'insécurité; le danger que développent les attitudes sécuritaires, et leur exploitation par des mouvements extrémistes.

Il est question dans ces cas de port d'arme (3 à 6). Bien distinguer **légal** (5) et **légitime** (6).

- **“Un partage à effectuer”** (Fiches 22-23).

Il s'agit ici d'un cas de **justice distributive**, pris dans la famille. Comment s'y prendre? En fonction de quel critère partager entre enfants une somme d'argent? Il faut ici clarifier et hiérarchiser des valeurs, trancher dans un conflit de légitimité (entre besoins, qualité, égalité et force). Le choix peut être difficile. Il met en jeu la liberté (et son angoisse de choisir, c'est à dire d'éliminer). Il exige l'exercice de la raison, et la mise en œuvre d'un jugement. On peut faire réfléchir sur l'acte intellectuel posé: juger, c'est arbitrer entre plusieurs parties avec de bonnes raisons. On comparera la délibération de l'entendement dans le choix entre des opinions avec la situation du juge tiraillé entre défense et accusation.

Attention ici à l'affectivité: car les élèves vont avoir tendance à s'impliquer fortement, à s'identifier en fonction de leur expérience personnelle, en particulier de leur place dans leur propre famille. Il faudra les aider à prendre du recul, à argumenter rationnellement (cf. Fiche 20).

- **“Des situations problématiques”** (Fiches 24-25).

Que faire en cas de faute grave (1)? Et toujours sur la justice distributive: faut-il proportionner l'argent au nombre d'heures travaillées pour une tâche identique (3)? Faut-il à l'école plutôt récompenser le travail, les résultats, les progrès (4)? Comment doit être réparti l'argent dans une société (5)? On prend conscience aussi qu'au-delà des ressemblances (poser une question), il y a une différence entre un problème mathématique (2 et 6) et un problème philosophique: éthique, moral ou politique (1, 3, 4 et 5).

- “Causalité, responsabilité, culpabilité” (Fiches 26-27).

Fiche I: distinguer causalité et responsabilité

Fiche II: le 1<sup>er</sup> cas a pour objectif de faire réfléchir sur ces trois notions, qui sont centrales dans le droit pénal et en morale: je ne suis pas responsable ni coupable de tout ce dont je suis la cause, ni coupable de tout ce dont je suis responsable. Là aussi, il faut classer, hiérarchiser, justifier.

- “Où est la vérité?” (Fiche 28)

Il s’agit ici de faire réfléchir sur le concept de vérité juridique, sur un critère essentiel du jugement en droit. Pour se prononcer sur la responsabilité et la culpabilité de quelqu’un, le tribunal doit notamment établir la matérialité des faits: qu’est ce qui s’est exactement passé? Ce qui pose le problème de la reconstitution des événements passés, l’appel à des témoins, la véracité de leur récit, le recoupement de leur témoignage etc.

Qu’en est-il de la vérité en droit? Comment administre-t-on la preuve (question épistémologique)? On pourra se demander en histoire quelles sont les analogies entre un magistrat instructeur et un historien? En français comment est construit un roman policier pour masquer le coupable, et mener l’enquête.

## FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 18 - LE RÔLE DE LA LOI

### Objectifs:

- permettre à chacun, par des propositions diverses, de préciser ses positions sur la loi, et les références plus générales auxquelles elles font appel;
- confronter les différentes représentations, obliger les élèves à les argumenter;
- différencier éléments pertinents ou non, concernant un problème posé.

### Déroulement:

- 1) Distribution de la fiche de travail élève, intitulée: à quoi la loi sert-elle?
- 2) Lecture individuelle, puis collective de cette fiche, explication (éventuelle) des points obscurs.
- 3) Explication du travail à réaliser:  
‘Il va s’agir de tenter de répondre d’abord individuellement, puis en groupe à la question ‘à quoi la loi sert-elle?’. Pour ce faire, différentes propositions à choix multiples sont faites, devant permettre à chacun de clarifier sa réponse. Certaines de ces propositions peuvent ne pas servir, auquel cas, on ne les utilisera pas, mais il s’agira alors, dans une discussion ultérieure, d’expliquer pourquoi ces propositions ne sont pas utiles, dans le cadre de cette question.’
- 4) Recherche individuelle (entourer les réponses choisies), puis les expliquer.
- 5) Mise en commun, avec étude:
  - de différents choix, que l’on demandera de justifier (il s’agira de laisser s’exprimer les différentes positions (éventuellement même des positions qui n’étaient pas proposées).
  - des propositions écartées, avec demande de justification.

## FICHE DE TRAVAIL (ELÈVES) 19 - A QUOI LA LOI SERT-ELLE?

NOM: .....

CLASSE: .....

**Consigne:** les propositions ci-dessous sont là pour t'aider à répondre à la question ci-dessus. Choisis à chaque fois celle (il peut y en avoir plusieurs) avec laquelle tu es d'accord, puis explique-la. Si tu penses que certaines propositions ne servent à rien, tu peux les barrer, mais il faudra expliquer pourquoi elles ne servent à rien pour répondre.

**D'une façon générale, je pense que:**

1) Chacun a des points communs avec les autres, mais aussi de grosses différences / tous les hommes sont identiques / chacun est complètement différent des autres.

Explication: .....

2) On doit considérer tout le monde de la même manière / certains doivent avoir plus d'importance.

Explication: .....

3) Il est juste: que les plus forts aient plus / que tout le monde ait exactement la même chose / que chacun ait en fonction de ses besoins / que chacun ait en fonction de ce qu'il fait.

Explication: .....

4) Il faut permettre de fumer à l'école / on devrait toujours interdire de fumer à l'école.

Explication: .....

5) Les hommes sont: tous gentils / plutôt gentils / plutôt mauvais / tous mauvais / cela dépend de la façon dont on a été élevé.

Explication: .....

**S'IL N'Y AVAIT PAS DE LOIS** (j'analyse les conséquences de cette supposition):

6) Ce serait: bien / pas bien / on ne peut pas savoir.

Explication: .....

7) Les hommes se battraient / les hommes s'entendraient mieux / certains arriveraient à s'entendre et pas d'autres.

Explication: .....

8) Ce n'est pas possible / il faudrait que cela arrive / cela va arriver.

Explication: .....

9) Les hommes arriveraient quand même à s'organiser / il n'y aurait plus rien d'organisé.

Explication: .....

10) Les hommes continueraient à vivre ensemble / les hommes se sépareraient complètement / les hommes vivraient dans de petits groupes.

Explication: .....

11) Chacun aurait plus de choses / chacun aurait moins / certains auraient plus, mais la plupart des hommes auraient moins.

Explication: .....

12) Les plus forts auraient tout / personne n'arriverait à être le plus fort / les hommes s'entendraient pour se partager les choses de la nature.

Explication: .....

13) Cela serait plus juste / cela serait plus injuste / cela serait différent.

Explication: .....

### **SUR LA LOI:**

14) Elle ne sert à rien / elle permet parfois de s'organiser / les hommes ne pourraient pas vivre ensemble sans elle.

Explication: .....

15) Il vaut toujours mieux avoir une loi / la loi n'est valable que si elle est juste / une loi est forcément juste.

Explication: .....

16) La loi ne doit faire aucune différence / la loi doit permettre d'aider les plus faibles / la loi doit permettre aux plus forts de réussir.

Explication: .....

17) Savoir ce qu'est une bonne loi: ne sert à rien / me permet de voir si les lois sont bonnes / peut servir à faire changer les lois mauvaises.

Explication: .....

18) Pour arriver à savoir ce qu'est une bonne loi, il faut avoir réfléchi sur:

- ce qui est juste
- ce qui est bien
- l'école
- la mort
- comment sont les hommes
- pourquoi on nous oblige à aller à l'école
- la liberté
- le droit de conduire une voiture
- à quoi cela sert de vivre en société

Explication: .....

### **A FAIRE APRES LES DISCUSSIONS A PROPOS DES EXERCICES CI-DESSUS:**

A l'aide des exemples donnés ci-dessus, et de ce que l'on a pu dire dans les discussions, essaye de trouver une loi qui te paraît bonne, explique pourquoi, ou bien essaye de trouver une loi qu'il faudrait mettre en place parce qu'elle est bonne, et explique pourquoi.

## FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 20 EST-CE NORMAL? EST-CE JUSTE?

### Objectifs:

- envisager la polysémie de certains termes (normal, juste)
- argumenter des positions
- préciser des notions (différence légitimité / légalité).

### DÉROULEMENT DE LA SÉANCE:

#### 1) Lecture, explication, élargissement.

Distribution de la fiche d'exercice sur la question.

Eventuellement: lecture collective et explication des mots difficiles.

Consigne: lecture individuelle: 'connaissez-vous des cas semblables?' - sans précision sur le 'semblable', qui devra donc faire l'objet d'une explication ultérieure (voir la suite).

Inscription au tableau, à partir de l'interrogation des élèves un par un (pas forcément tous): 'Donnez l'exemple que vous avez trouvé, précisez de quel cas il est semblable, expliquez 'en quoi' il est semblable'.

Les autres élèves peuvent intervenir, pour aider à trouver d'autres arguments, ou au contraire remettre en cause les similitudes. Consignes: êtes-vous d'accord pour dire que c'est semblable?

#### 2) Choix individuels, par rapport à chaque situation, puis commentaires, justification des décisions.

Consigne: 'vous allez maintenant lire attentivement la première situation, et vous prononcer pour savoir si c'est normal ou non, juste ou non, en essayant de penser des raisons à cela'.

Pour chaque exemple, étude individuelle, puis collective.

Dégagement d'éléments de conceptualisation:

- sur la justice: idée d'équilibre, idée d'objectivité (dégagée de l'avis personnel), idée de sérénité, différence entre légitimité et légalité;
- sur ce qui peut justifier une justice personnelle: le risque de mort;
- sur le normal: différents sens qui peuvent se recouper: ce qui est légitime (= ce qui est objectivement juste), ou parfois ce qui est légal (ce qui est dit juste par une société), ou ce que tout le monde fait, ce qui se passe dans la nature (l'habituel, le moyen).

Inscription des éléments conceptuels importants au tableau, au fur et à mesure de la discussion, après chaque questionnement.

#### 3) Résumé, réflexion sur le travail effectué.

##### a. Réflexion individuelle.

Demande: 'chacun d'entre vous va noter sur un brouillon ce qui lui semble important dans ce que l'on a vu aujourd'hui'.

Réflexion individuelle, notation (brouillon) des quelques mots qui paraissent essentiels, élaboration collective du résumé.

##### b. Mise en commun.

Collectivement: 'qui peut résumer ce que nous avons fait et pourquoi nous avons été obligés de faire comme cela?'

Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que sans un certain nombre de précisions, le langage reste flou, incompréhensible.

Inscription du résumé (les phrases pouvant en être proposées par le professeur, après accord des élèves).

## FICHE DE TRAVAIL (ELÈVES) 21 EST-CE NORMAL OU NON, EST-CE JUSTE OU NON?

**Consigne:** “Lis chacun des cas qui t’est exposé ci-dessous, puis entoure, suivant ce que tu penses de la situation, ‘c’est normal’ ou ‘ce n’est pas normal’, puis ‘c’est juste’ ou ‘ce n’est pas juste’”.

### Situation n°1:

Paul a été attaqué dans la rue, par surprise, on l’a frappé, blessé, et on lui a volé son argent. Quelques jours plus tard, il reconnaît son agresseur, et apprend son nom et son adresse. Il l’attend alors un soir, l’oblige à lui rendre son argent, puis le frappe, de la même façon qu’il l’avait été lui-même.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

### Situation n°2:

Jean a été attaqué plusieurs fois dans la rue, le soir. Un soir, il a l’impression d’être suivi, la personne qui est derrière lui se rapproche et plutôt que de prendre le risque d’être attaqué, Jean sort une bombe lacrymogène et lui envoie du gaz dans le visage.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

### Situation n°3:

Un policier se trouve dans la rue, quand quelqu’un se met à lui tirer dessus. Il échappe de justesse au tir de son adversaire, dégaine son arme et tire à son tour.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

### Situation n°4:

Henri a peur d’être attaqué, et il décide de se promener dorénavant avec une arme, bien décidé à s’en servir si quelqu’un l’ennuie.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

### Situation n°5:

Aux Etats-Unis, tout le monde a le droit de posséder une arme, et de s’en servir pour se défendre.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

### Situation n°6:

Dans certaines régions du monde, la loi interdit d’être armé, mais tout le monde est armé car cela s’est toujours passé comme cela.

☞ C’est normal / ce n’est pas normal / c’est juste / ce n’est pas juste.

## FICHE DE TRAVAIL 22 - UN PARTAGE À EFFECTUER

### Objectifs:

- Différencier des définitions du juste;
- étudier la pertinence d'exemples, par rapport à des principes (logique interne);
- apprendre à argumenter une position;
- apprendre à examiner des opinions diverses.

### Situation-problème de départ:

A Noël, quelqu'un a donné une grosse somme d'argent aux parents de la famille GUSTARD pour qu'ils la partagent entre leurs quatre enfants. Mais comment partager? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille, chacun des enfants donne son avis:

- "Moi", dit l'aîné, "je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses par exemple pour l'école, donc il faudrait que ce soit moi qui ait le plus, puis chacun un peu moins selon son âge" (choix n°1).
- "Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités", dit le second, "par exemple, celui qui travaille le mieux à l'école devrait avoir plus, et ainsi de suite" (choix n°2).
- "C'est simple", dit le troisième, "il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi: quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants. C'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste" (choix n°3).
- "Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela", dit le quatrième, "je suis le plus fort, donc je dois tout avoir, c'est comme cela dans la nature. Chez les animaux, c'est le plus fort qui gagne, vous devez tout me donner, sinon..." (choix n°4).

### Déroulement

#### 1. Compréhension de la situation proposée, étude collective, reformulation et 1<sup>er</sup> choix

- a) Vérification de la bonne compréhension de la nature du problème (par Q/R). Notation au tableau d'une reformulation des différentes positions.
- b) Demande (professeur): *l'exemple pris par chacun est-il logique, au regard de sa position?*
- c) Recherche pour formuler les insuffisances des illustrations proposées pour chaque principe, au regard du principe même.
- d) Demande: à partir d'une réflexion "rapide": choix par chacun de la position qui lui paraît la "meilleure", et de celle qui lui paraît "la plus mauvaise", puis expression des choix individuels sous forme d'un vote collectif, ou en interrogeant les élèves les uns après les autres.
- e) Notation du nombre de votes, sous chaque reformulation d'option.
- f) Demande de commentaires éventuels: *comment expliquer les divergences d'opinions dans la classe?*

#### 2. Justifications individuelles, comparaison collective des options

- a) Demande (par le professeur) d'une recherche individuelle pour justifier par écrit les deux choix effectués (le meilleur, et les plus "mauvais"): *pourquoi un choix vous paraît-il meilleur, pourquoi un autre vous paraît-il mauvais?*
- b) Etude des différentes options (étude collective): interrogation des élèves qui ont effectué les choix concernés, en traitant successivement les quatre choix proposés: *quels sont les arguments proposés, qui justifient votre position?*
- c) Notation des justifications effectuées, au tableau.

- d) Mise en évidence des problèmes posés par les arguments des élèves qui exposent leurs positions (en interrogeant les autres, après exposition et notation au tableau).
- e) Mise en évidence des rapports ou contradictions entre les différentes options (un problème d'une des options pouvant constituer un avantage d'une autre) par l'observation du tableau constitué.

### 3. Conclusions

- a) Questionnement final:
  - Aviez-vous vu tous ces avantages et inconvénients?
  - Avons-nous progressé dans la réflexion? En quoi?
  - Peut-on pour autant choisir définitivement la "bonne" solution?
- b) Notation d'un bref résumé du travail effectué, des constatations qu'il a permis.

### 4. Exercice de reprise

Objectifs:

- philosopher: apprendre à trouver des exemples (argumentation)
- séance: réutiliser des éléments conceptuels vus en classe

Titre: *une égalité injuste?*

Ici, l'idée de représenter signifie qu'éventuellement un dessin ou un schéma est possible, pour tenir compte de la variété des élèves, et de leurs possibles difficultés à l'écrit. Vous pouvez reformuler les phrases proposées.

*Déroulement*

1. "Représente, décris une situation où l'on donne à plusieurs personnes exactement la même chose, et où pourtant cette répartition est injuste".
2. "Représente, décris une situation juste, où l'on donne pourtant à plusieurs personnes des quantités différentes de la même chose".
3. "Représente, décris une situation où l'on donne justement la même quantité à chacun".

### 5. Éléments philosophiques éventuellement exploitables

*(pour illustrer la position d'un élève ou essayer de la préciser par comparaison).*

*"La nature elle-même, selon moi, nous prouve qu'en bonne justice celui qui vaut le plus doit l'emporter sur celui qui vaut le moins, le capable sur l'incapable. Elle nous montre partout, chez les animaux et chez les hommes dans les cités et les familles, que la marque du juste, c'est la domination du puissant sur le faible et sa supériorité admise".*

(Calliclès, dans Gorgias, de Platon)

*"L'homme juste est celui qui est capable, lorsqu'il doit partager entre deux personnes, de donner à chacun une part proportionnellement égale à ce qui lui revient"*

(D'après Aristote dans L'éthique à Nicomaque)

*"Pour qu'il y ait de la justice entre des personnes, il faut qu'il y ait un accord libre et franc... Dans tout échange, mets-toi à la place de l'autre et voit si, à sa place, tu serais d'accord avec cet échange..."*

(d'après Alain, Éléments et Philosophie)

## FICHE DE TRAVAIL 23 - COMMENT PARTAGER?

NOM: .....

CLASSE: .....

I. Lis la situation ci-dessous, et souligne tout ce que tu ne comprends pas.

A Noël, quelqu'un a donné une grosse somme d'argent aux parents de la famille GUSTARD pour qu'ils la partagent entre leurs quatre enfants. Mais comment partager? Les parents veulent que cela soit le plus juste possible. Ils en discutent en famille, chacun des enfants donne son avis:

- "Moi", dit l'aîné, "je pense qu'il est plus juste que l'on partage l'argent selon nos besoins. Quand on est plus âgé, on a besoin de plus de choses par exemple pour l'école, donc il faudrait que ce soit moi qui ait le plus, puis chacun un peu moins selon son âge" (choix n°1).
- "Non, on devrait répartir en fonction de nos qualités", dit le second, "par exemple, celui qui travaille le mieux à l'école devrait avoir plus, et ainsi de suite" (choix n°2).
- "C'est simple", dit le troisième, "il n'y a qu'à regarder ce que dit la loi: quand il y a un héritage dans une famille, on doit partager également entre les enfants. C'est ce que nous devons faire, parce que la loi dit toujours ce qui est juste" (choix n°3).
- "Moi, je crois que c'est plus simple encore que cela", dit le quatrième, "je suis le plus fort, donc je dois tout avoir, c'est comme cela dans la nature. Chez les animaux, c'est le plus fort qui gagne, vous devez tout me donner, sinon..." (choix n°4).

2. Quel est le choix qui te paraît le meilleur? *C'est le choix n°: . . . . .*

Quel est le choix qui te paraît le plus mauvais? *C'est le choix n°: . . . . .*

3. Essaie d'expliquer, de donner toutes les raisons qui font qu'il y a un choix que tu trouves meilleur (qu'est-ce qu'il a de mieux?):

.....  
.....

4. Essaie d'expliquer, de donner toutes les raisons qui font qu'il y a un choix que tu trouves mauvais:

.....  
.....

5. Pour les deux choix qui restent, lequel te semble le meilleur et lequel le plus mauvais? Donne tes arguments:

.....  
.....

## FICHE DE TRAVAIL (PROFESSEUR) 24 - SITUATIONS PROBLEMATIQUES

### Objectifs:

- clarifier les notions de “problème”, de “juste” (voir que ce sont des termes polysémiques, employés dans des situations différentes).;
- préciser la notion de problèmes “philosophiques”, par rapport à d’autres types de problèmes;
- favoriser la prise en compte de solutions diverses face à un même problème.

### Déroulement:

I. Distribution de la fiche d’exercice aux élèves

II. Lecture collective, explication éventuelle:

- précisions, explications des situations,
- clarification des modalités de travail (voir ci-après)

III. Recherche individuelle des réponses aux questions: deux modes de travail possibles:

- 1) questions prises une par une, avec à chaque fois travail de la classe (sous forme de communauté de réflexion: les points de vue sont exposés, argumentés, puis discutés, sans nécessairement qu’il y ait choix collectif après ensuite).
- 2) Recherche individuelle de toutes les questions, puis travail en classe.

IV. Notation au tableau de quelques éléments élaborés par la communauté, concernant la question du juste, repris par les élèves (importance accordée à leur parole).

V. Résumé sur le cahier

## FICHE DE TRAVAIL (ELÈVES) 25 - DES SITUATIONS PROBLÉMATIQUES

NOM: .....

CLASSE: .....

### Questions:

1. Qu'y a-t-il de commun à toutes les situations exposées ci-dessous?
2. Qu'y a-t-il de différent entre les situations n°1, 3, 4, 5 et les situations n°2, 6?
3. Si on devait trouver une question générale qui permettrait de résumer ce à quoi il faut réfléchir pour trouver une solution aux situations n°1, 3, 4, 5, quelle serait-elle?
- 4/ Trouve d'autres situations où cette question se pose aussi:
  - à l'école
  - dans nos relations de tous les jours avec les gens.

### Consigne:

*“Lis les situations ci-dessous, sans répondre par écrit aux questions ci-dessus, mais essaie d'y répondre le plus clairement possible dans ta tête, pour être capable d'expliquer tes réponses”.*

#### Situation n°1:

Un jeune homme de 15 ans en a blessé un autre, en l'attaquant. Que doit-on faire:

- lui expliquer, pour qu'il ne recommence pas?
- le mettre en prison?
- le blesser de la même façon?
- le tuer?
- autre solution:

#### Situation n°2:

J'ai soixante oranges et nous sommes quatre. Je veux que chacun en ait autant que les autres.

Il faut que chacun en ait:

- cinq?
- dix?
- quinze?
- vingt?
- autre solution:

#### Situation n°3:

Pour bâtir un même mur, en s'appliquant pour bien le faire, Jean met 10 heures, et Hervé 11 heures. Faut-il:

- payer plus Jean?
- payer plus Hervé?
- payer les deux de la même façon?
- autre solution:

#### Situation n°4:

A l'école, vaut-il mieux mettre une bonne note:

- à ceux qui ont de bons résultats, même sans travailler?
- à ceux qui travaillent dur, même s'ils n'ont pas de bons résultats?
- à ceux qui font des progrès?
- autre solution:

#### Situation n°5:

Vaut-il mieux, dans une société:

- que les plus doués aient plus d'argent?
- que seuls ceux qui sont utiles à la société aient de l'argent?
- que chacun ait autant d'argent, quoi qu'il fasse?
- qu'on donne de l'argent en fonction de l'utilité dans la société, avec un minimum pour ceux qui ne font rien?
- autre solution:

#### Situation n°6:

Si on décidait que tout le monde gagne la même somme d'argent, en partageant entre tous les gens tous les salaires, cela ferait pour chacun:

- 500 €?
- 650 €?
- 900 €?
- autre solution

## FICHE DE TRAVAIL 26 - CAUSALITE, RESPONSABILITE, CULPABILITE (I)

NOM: .....

CLASSE: .....

### L'HISTOIRE DES TASSES CASSÉES

#### Version a:

Un petit garçon, qui s'appelle Jean, est dans sa chambre.

On l'appelle pour dîner. Il entre dans la salle à manger.

Mais derrière la porte, il y avait une chaise. Sur la chaise, il y avait un plateau et sur ce plateau il y avait quinze tasses.

Jean ne pouvait pas savoir qu'il y avait tout cela derrière la porte.

Il entre: la porte heurte le plateau, et patatra, les quinze tasses cassées.

#### Version b:

Il y avait une fois un petit garçon qui s'appelait Henri.

Un jour que sa maman n'était pas là, il voulut prendre de la confiture dans l'armoire.

Il est monté sur une chaise et il a tendu le bras. Mais la confiture était trop haute et il n'a pas pu l'attraper pour en manger. Seulement, en essayant de la prendre, il a accroché une tasse.

La tasse est tombée et elle s'est cassée.

#### A propos de ce couple d'histoires nous posons deux questions:

1. Ces enfants sont-ils également coupables (ou, comme disent les petits Genevois, "la même chose vilains"), ou bien l'un est-il plus coupable que l'autre?
2. Lequel des deux est le plus "vilain" et pourquoi? Il va de soi que ces deux questions donnent lieu chacune à une conversation plus ou moins nourrie, suivant la réaction de l'enfant. En outre, il est prudent de faire répéter au sujet les deux histoires avant de l'interroger: la manière dont l'enfant les reproduit est seule à même de montrer s'il les a bien comprises.

Géo (6ans): "Tu as bien compris ces histoires? - *Oui* - Le premier qu'est-ce qu'il a fait? - *Il a cassé onze tasses* - Et le second? - *Il a brisé une tasse par un brusque mouvement*. - Pourquoi le premier a cassé les tasses? - *Parce que la porte a tapé* - Et le second? - *Il a fait un faux mouvement. Quand il a cherché la confiture, la tasse est tombée*. - Est-ce qu'il y en a un de plus vilain que l'autre? - *Le premier parce qu'il a fait tomber douze tasses*. - Si tu étais le papa, lequel tu punirais le plus? - *Celui qui a cassé douze tasses*. - Pourquoi il les a cassées? - *C'est la porte qui a fermé trop fort, qui a tapé. Il n'a pas fait exprès*. - Et le second, pourquoi il a cassé une tasse? - *Il voulait prendre de la confiture. Il a fait un trop gros mouvement. La tasse s'est brisée*. - Pourquoi il voulait prendre de la confiture? - *Parce qu'il était tout seul. Il a profité pendant que sa maman n'était pas là*. - Tu as un frère? - *Non, une petite sœur*. - Eh bien! si c'était toi qui avais cassé les douze tasses en entrant dans la chambre et ta petite sœur une tasse en cherchant de la confiture, qui est-ce qu'on punirait le plus? - *C'est moi, parce que j'ai cassé plus qu'une tasse*.

Schma (6ans): "Tu as bien compris les histoires? Raconte-les moi pour voir! - *Un enfant est appelé pour dîner. Il y a quinze assiettes sur un plateau. Il savait pas. Il ouvre la porte. Il casse quinze assiettes.* - Très bien. Et la seconde histoire? - *Il y avait un enfant, et puis cet enfant a voulu chercher de la confiture. Il se met sur une chaise, il accroche une tasse, et puis elle se casse.* - Ils sont tous les deux vilains, ces enfants, ou pas vilains la même chose? - *Les deux vilains la même chose.* - Tu les punirais la même chose? - *Non. Celui qui a cassé quinze assiettes.* - Il est plus vilain ou moins vilain que l'autre? - *Un peu plus vilain. Il a cassé quinze assiettes.* - Pourquoi il les a cassées? - *Parce qu'il savait pas qu'il y avait quinze assiettes.* - Et l'autre, tu le punirais plus ou moins? - *Le premier, il a cassé beaucoup de choses, l'autre moins.* - Comment tu les punirais? - *Celui qui a cassé quinze tasses: deux gifles. L'autre: une!"*

Corm (9 ans): "*Ben celui qui a cassé en entrant, c'est pas un vilain, à cause qu'il savait pas qu'il y avait des tasses. L'autre voulait prendre la confiture et a accroché une tasse.* - Lequel est le plus vilain? - *Celui qui a voulu prendre la confiture.* - Il a cassé combien de tasses? - *Une.* - Et l'autre? - *Quinze.* - Lequel tu punirais le plus? - *C'est le garçon qui a voulu prendre de la confiture. Il le savait [= il l'a fait exprès]."*

Gros (9ans): "Qu'a fait le premier? - *Il a cassé quinze tasses en ouvrant une porte.* - Et le second? - *Il a cassé une tasse en prenant de la confiture.* - Qu'est-ce que tu penses de ces bêtises? Laquelle est la plus vilaine? - *Celle où il a voulu prendre la tasse est la plus grande [bêtise], parce que l'autre, il a pas vu [qu'il y avait des tasses derrière la porte]. Lui, il a vu ce qu'il faisait.* - Combien en a-t-il cassé? - *Une tasse.* - Et l'autre? - *Quinze.* - Alors, lequel punirais-tu le plus? - *Celui qui a cassé une tasse.* - Pourquoi? - *Il a fait exprès. S'il aurait pas pris la confiture, ce serait pas arrivé."*

Nuss (10 ans): Le plus vilain est "*celui qui a voulu prendre de la confiture.* - Ca fait quelque chose que l'autre ait cassé davantage de tasses? - *Non parce qu'il a pas fait exprès, celui qui a cassé quinze tasses."*

Jean Piaget, *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 1932, pp. 92-99

Entre les réponses des enfants de six ans et celles de 9/10 ans, quelles sont celles qui te semblent plus proches de la conception moderne de la responsabilité?

Explique ton point de vue: .....

.....

.....

## FICHE DE TRAVAIL 27 - CAUSALITE? RESPONSABILITE? CULPABILITE (II)

NOM: .....

CLASSE: .....

### 1) Lire l'histoire suivante:

“Une jeune femme mariée délaissée par son mari trop pris par son métier, se laisse séduire et va passer la nuit chez son séducteur, dans une maison située de l'autre côté de la rivière. Pour rentrer chez elle, le lendemain au petit matin, avant le retour de son mari, qui va rentrer de voyage, elle doit retraverser le pont. Mais un fou menaçant lui interdit le passage. Elle court alors trouver un passeur qui lui demande le prix du passage. Elle n'a pas d'argent. Elle explique et supplie. Il refuse de travailler sans être payé d'avance. Elle va alors trouver son amant et lui demande de l'argent. Il refuse sans explications. Elle va trouver un ami célibataire qui habite du même côté et qui lui voue depuis toujours un amour idéal, mais à qui elle n'a jamais cédé. Elle lui raconte tout et lui demande de l'argent. Il refuse: elle l'a déçu en se conduisant si mal. Elle décide alors, après une nouvelle tentative vaine auprès du passeur, de passer le pont. Le fou la tue.”

In R. MUCCHIELLI, “La Méthode des Cas”, Ed. Sociales Françaises

### 2) Répondre aux questions suivantes en les justifiant:

- A votre connaissance, selon la loi, y a-t-il un responsable, un coupable?
- Lequel parmi ces personnages, la femme, le mari, l'amant, le fou, le passeur, l'ami, considères-tu comme le plus responsable de ce qui est arrivé? Classe les par ordre de responsabilité décroissante. Justifie en quelques mots ta réponse.
- Selon toi, lequel a commis la plus lourde faute aux yeux de la morale? (Nous l'appellerons le plus coupable). Classe les six comme en b.
- Lequel d'entre eux te paraît-il être la cause principale du drame? Même classement que pour b et c.
- Les acteurs du drame obtiennent-ils le même classement sous les trois rubriques proposées?

## LA RESPONSABILITE DU SAVANT

### Lire le texte ci-dessous et justifie tes réponses.

Le 22 septembre 1885, PASTEUR lui-même écrit à l'empereur du Brésil qui s'intéresse à ses travaux sur la rage: “Si j'étais roi ou empereur ou même président de la République, voici comment j'exercerais le droit de grâce sur les condamnés à mort. J'offrirais à l'avocat du condamné, à la veille de l'exécution de proposer à son client de choisir entre la mort imminente et une expérience qui consisterait en des inoculations préventives pour amener la constitution du sujet à être réfractaire à la rage. Moyennant ces épreuves, la vie du condamné serait sauve... Ceci m'amène au choléra dont Votre Majesté a bien voulu m'entretenir. Ni les docteurs Strauss et Roux, ni le docteur Koch n'ont réussi à donner le choléra à des animaux, et dès lors une grande inquiétude règne au sujet du bacille. On devrait pouvoir essayer de communiquer le choléra à des condamnés à mort volontaires... Dès que la maladie serait déclarée on éprouverait des remèdes”.

- Quelles sont les valeurs dont L. PASTEUR paraît se réclamer?
- Que répondrais-tu toi-même au savant? Justifie ta réponse.  
(Explicite le principe dont tu te réclames).

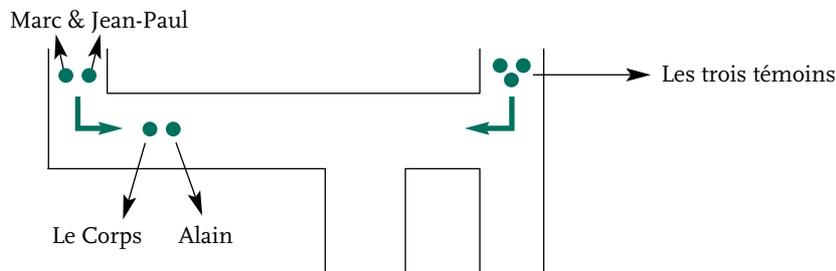
## FICHE DE TRAVAIL 28 - OÙ EST LA VÉRITÉ? QUI ET QUAND DOIT-ON CONDAMNER?

NOM: .....

CLASSE: .....

### I. Situation sur laquelle tu dois réfléchir:

Un meurtre a eu lieu, dans la rue. Deux amis qui se promenaient, Marc et Jean-Paul, ont trouvé près du corps Alain, qui tenait l'arme du crime à la main. Il n'y a pas eu de témoin direct du crime. Voici le plan:



La police les interroge, ainsi que d'autres personnes qui étaient aux alentours.

*Témoignages:*

Marc: "Nous nous promenions, Jean-Paul et moi, et nous avons entendu le bruit d'une arme à feu. Nous avons tourné le coin de la rue et nous avons trouvé Alain près du corps, avec cette arme à la main".

Jean-Paul: "Nous avons tourné le coin de la rue. Alain venait de tuer cette personne. Il avait encore l'arme à la main".

Alain: "Je me promenais dans cette rue lorsque j'ai croisé cette personne. Immédiatement après, j'ai entendu un grand bruit, je me suis retourné et j'ai vu cette personne étendue par terre, cette arme fumante à côté d'elle. Il m'a semblé entendre un bruit de pas qui s'enfuyaient dans la rue. J'ai alors ramassé l'arme pour poursuivre l'individu et Marc et Jean-Paul sont arrivés".

Trois autres témoins: "Nous avons entendu un coup de feu, nous avons continué dans la même direction et nous n'avons croisé personne avant d'arriver auprès du corps et de ces trois personnes".

Sans autre élément, la police décide d'arrêter Alain. Témoignage du commissaire: "Tous les éléments nous permettent de penser que c'est lui".

Mais est-ce si simple? Où est la vérité, comment fait-on pour essayer de la trouver?

**II. D'après toi, où est la vérité,** quels sont les éléments qui te permettent de la déterminer?  
Etudie chacun des témoignages, et explique ton raisonnement:

.....  
.....  
.....

**III. D'après toi, est-ce juste de condamner Alain?**

Donne tes arguments:

.....  
.....  
.....

**IV. Voici la position de certains penseurs sur le problème de la vérité**

*“La première signification de vrai et de faux semble voir son origine dans les récits, et l'on dit vrai un récit quand le fait raconté était réellement arrivé... On appelle idée vraie celle qui montre une chose comme elle est en elle-même; fausse celle qui montre une chose autrement qu'elle n'est en réalité”.*

Spinoza, Pensées métaphysiques.

*Dans l'effort que nous faisons pour comprendre le monde, nous ressemblons à l'homme qui essaie de comprendre le mécanisme d'une montre fermée. Il voit le cadran et les aiguilles en mouvement, il entend le tic tac, mais il n'a aucun moyen d'ouvrir le boîtier”.*

Einstein Infeld, L'Evolution des idées en physique.

**V. Qu'a-t-on dit en cours?**

Résumé: .....

.....  
.....  
.....  
.....

## 10. ORGANISER UN ATELIER D'ÉCRITURE - ÉCRIRE UN CONTE, UNE FABLE, UN MYTHE, UN APHORISME, UN FAITS DIVERS, DES DILEMMES

Le cadre de l'atelier d'écriture peut fournir une opportunité réflexive. Dans un groupe d'une douzaine d'élèves, l'enseignant donne des consignes d'écriture d'un texte (ex: genre proposé, temps déterminé). Chacun écrit en silence. L'enseignant peut lui aussi s'impliquer dans l'activité). Puis il y a un tour de table (ce peut être aussi un tirage au sort), où chacun lit son texte (avec possibilité, dont il ne faut pas abuser, d'un joker: passer son tour). Le matériau recueilli peut être un point de départ pour la réflexion, le préalable à une discussion, une stabilisation de la pensée au cours d'une étape, un point d'arrivée (provisoire).

On a déjà parlé du texte fictionnel: du temps où les hommes étaient justes... où il n'y avait pas de lois,... et s'il n'y avait plus de lois?

Mais on peut penser à des genres précis:

- Écrivez un conte: racontez une histoire où, en trois épisodes, la justice a enfin été rétablie.
- Écrivez une fable avec des animaux qui se demandent comment organiser au mieux la basse-cour pour que tout le monde s'entende bien, avec à la fin la morale de l'histoire.
- Écrivez un mythe: comment Jupiter, en ayant assez de voir les hommes s'entretuer, a décidé de promulguer des lois assurant la justice?
- Écrivez un aphorisme sur la justice (aphorisme = courte phrase pleine de sens qui donne à penser, avec souvent des images, des métaphores). Puis expandez votre aphorisme en une dizaine de lignes en expliquant ce que vous avez voulu dire.
- Répondez à l'un de ces aphorismes par un autre aphorisme:
  - > La paix sans la justice, vers une guerre différée.
  - > Justice relative: "Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au-delà" (Pascal).
  - > "Être bon pour son semblable, c'est le traiter comme un chien" (Alain).
  - > "Ne pouvant faire que ce qui est juste fut fort, on a fait que ce qui est fort fut juste" (Pascal).  
ou: En droit, la raison du plus fort n'est jamais la meilleure".
  - > "Un saint de plus, cela ne fait pas un pauvre en moins" (Bayet).
  - > "Oeil pour œil, dent pour dent"  
ou, "Si on te frappe sur la joue gauche, tend la joue droite" (Jésus).
- Écrivez un fait divers qui vous semble extrêmement difficile à juger et expliquez pourquoi.
- Écrivez une situation où un homme est confronté à une alternative morale, un dilemme difficile à trancher. Expliquez pourquoi.
- Vous êtes juré au tribunal et le moment arrive de prendre position. Expliquez les faits que vous avez à juger et votre opinion sur la décision à prendre.
- Le seul moyen de libérer votre pays de l'occupant est de placer une bombe où passe le chef des envahisseurs. Il y aura sûrement des civils tués, y compris de votre pays. Décrire votre délibération interne. Qu'allez-vous décider?
- Quelqu'un qui souffre d'une grave maladie vous demande d'abrégé ses jours?
- En temps de guerre, vous êtes désigné pour participer à un peloton d'exécution: acceptez-vous?

## II. DISPOSITIFS DE CONFRONTATION DES REPRÉSENTATIONS SUR LA JUSTICE

Nous avons jusque là décrit des exercices d'émergence des représentations des élèves par des dispositifs variés: iconiques, corporels, verbaux; faisant appel à la sensibilité à l'imagination, à la raison; à la pensée associative ou à une réflexion plus structurées; à l'oral ou à l'écrit; en partant de soi ou en se confrontant à du matériel externe.

Dans tous les cas, nous sommes partis d'une expression individuelle, d'un travail personnel, en classe ou la maison. Il nous semble nécessaire que dans une démarche réflexive, chacun se trouve au départ comme à l'arrivée face à lui-même, car c'est dans la présence à soi que mûrit toute pensée. Réfléchir, c'est travailler sur des représentations: les interroger, les affiner, les fonder. Ce "dialogue de l'âme avec elle-même" (Platon) est favorisé par la confrontation à autrui, qui décentre, exige intellectuellement des processus de conceptualisation, de problématisation, d'argumentation, produit des "conflits socio-cognitifs".

Cette confrontation peut s'actualiser:

- soit avec les pairs (travail de groupes ou discussion plénière);
- soit avec des experts (l'enseignement qui interroge, porte la contradiction; ou des auteurs)

D'où les démarches proposées, avec des variantes:

Consignes → travail individuel → travail en binômes ou en groupes → Mise en commun  
→ Discussion ↔ Synthèse et compléments → mise au point personnelle.

Pour évaluer le cheminement de la pensée de l'élève dans une telle démarche, on peut:

- lui demander au départ de donner sa définition de la justice; et de la garder pour la suite (l'enseignant peut récupérer lui-même ces définitions avec le nom des élèves).
- lui demander à la fin de la séquence sa définition de la justice.
- l'inviter à confronter ces deux définitions: y a-t-il statu quo? Pourquoi? Y-a-t-il eu des modifications, des nuances, des changements de point de vue? En quoi et pourquoi? On peut ainsi solliciter des témoignages de cheminement de pensée, des itinéraires de recherche.

### 1. CONFRONTATION ENTRE ÉLÈVES (PAIRS)

Chaque fois que les élèves ont posé un acte (écrit un texte, sculpté une statue, marqué un mot au tableau, rempli une fiche...) on leur demande ensuite de confronter entre eux leurs réponses, de juger des ressemblances et différences, d'en discuter, de se positionner.

En fonction de quelle conception de la justice mes camarades ont-ils choisi ou rejeté d'autres photos que la mienne? Accepté ou refusé telle définition du Q-sort? Retenu telle opinion, ou telle solution dans tel cas proposé? Quelle conception de la justice développent-ils dans leurs textes? Suis-je d'accord ou pas? Pourquoi? Quelles objections faire?

Cela peut se faire en **binôme** (par proximité ou composé par l'enseignant):

- par écrit chaque élève passe son texte à l'autre et ils s'écrivent chacun leurs réactions; chacun lit le texte reçu et ils se répondent par **lettre**, inaugurant une correspondance philosophique sur la justice.
- A l'oral, sous forme d'entretien: on part du texte d'un des deux élèves, et l'autre l'interroge pour qu'il explicite, à partir de questions voire d'objections, sa réflexion sur la justice. Puis c'est l'interviewer qui est interrogé (co-tutorat en temps partagé).

On peut fonctionner à **trois**: l'un observant les deux autres en notant les idées intéressantes échangées pendant l'entretien. Chaque quart d'heure les rôles tournent entre observateur, questionneur et interviewé. Puis les observateurs renverront en grand groupe les idées intéressantes qu'ils ont notées sur la justice.

On peut aussi fonctionner en groupes de 4 à 6 (**Fiche 29: le travail en groupes**)

## 2. CONFRONTATION AUX AUTEURS

Nous avons choisi dans la 1<sup>ère</sup> partie des textes de philosophes illustrant quelques thèses sur quelques problématiques. Si on les trouve trop complexes avant la dernière année, il faudra sélectionner des textes plus simples, par exemple dans la littérature. Il est intéressant de faire formuler aux élèves leur idée sur une question ou un problème, puis de la lui faire comparer à celle d'un auteur (surtout quand il soutient une autre thèse que la sienne (Fiche 30: confrontation des représentations à des auteurs).

On pourra par exemple demander aux élèves pourquoi l'équité (notion qui aura été définie) va au-delà de la stricte égalité (texte d'Aristote); en quoi consiste le contrat social selon Rousseau; si la justice est une forme de l'instinct de conservation (Nietzsche), ou une précaution que prennent les faibles (Calliclès chez Platon); si on agit réellement par devoir, ou seulement le plus souvent conformément au devoir (Kant); si la loi divine est supérieure à la loi humaine (Saint Thomas d'Aquin); ou ce qu'ils pensent de la théorie de J. Rawls.

## 3. CONFRONTATION AVEC LE PROFESSEUR

Le rôle de celui-ci est:

- d'abord de faire expliciter, verbaliser, argumenter les choix de chacun. Ex: pourquoi as-tu marqué, barré, souligné au tableau tel mot associé à la justice?
- Puis de favoriser la confrontation entre élèves par des mini-débats organisés autour d'interprétations différentes, ou de divergences (ex: sur les photos, les cas, les auteurs).
- Enfin de faire des "synthèses structurantes" résumant les différentes conceptions en présence pour clarifier définitions, thèses et objections, en apportant lui-même des compléments d'informations (sur le Droit) ou en éclairant les débats par des auteurs.
- Il a lui-même un rôle de confrontation à jouer, surtout quand il y a des consensus dans les groupes ou en classe (car on s'arrête de chercher dès que l'on est d'accord). Poser des questions, élaborer une problématisation, faire des objections, etc.

Cela nous amène à approfondir le moment privilégié de la confrontation: le débat.

## FICHE DE TRAVAIL 29 - LE TRAVAIL EN GROUPES DES ELEVES

### Objectifs:

- Apprendre aux élèves à travailler **en équipe**, en s'appuyant sur les ressources et la parole de chacun, et en exerçant des **responsabilités** dans un groupe et vis-à-vis de la classe (objectif socialisateur et citoyen).
- Apprendre aux élèves à **réfléchir collectivement** sur la notion de justice (objectif cognitif d'apprentissage).
- Vivre ensemble en apprenant, tel est l'objectif du groupe d'apprentissage.

Le travail en groupes est une modalité de la gestion de la classe par l'enseignant.

Il s'organise, sous peine d'inefficacité (dispersion, perte de temps).

- Composition des groupes: sur quels critères?
  - > le nombre: de 3 à 6 pour chaque groupe, le nombre de groupes étant fonction de l'effectif de la classe. Trop de groupes rendent des rapports longs, répétitifs.
  - > par affinité spontanée? proximité géographique? hétérogénéité (niveau, sexe, point de vue?).
- Aménagement de l'**espace**: les élèves doivent former un cercle assez proche (bulle d'intimité groupale, ne pas être dérangés par les autres). Ce face à face favorise les échanges.
- Précision du **temps** disponible: le groupe doit connaître son capital temps de travail, pour produire en un temps donné. Pas de tâche trop ambitieuse par rapport au temps disponible. Situer le temps de travail en groupes par rapport au temps global de la séquence.
- **Consignes** claires, précises, dont la compréhension est vérifiée: sur l'espace, le temps (cadre spatio-temporel), les rôles, la méthode de travail, l'objectif, le contenu...
- Répartition des **rôles**. Peuvent être désignés par l'enseignant; mais plus démocratiquement, si le groupe est mûr ou s'il a l'habitude; auto-désignés au sein du groupe:
  - > un **animateur**, chargé de veiller à la production de groupe dans le temps donné → reformule l'objectif, lance et relance, recentre, demande des synthèses, gère le temps...
  - > Un **secrétaire de séance**: sans s'interdire de participer, note les idées intéressantes, engrange, peut renvoyer des synthèses partielles ou la synthèse finale
  - > A ces fonctions internes au groupe (production et mémoire) s'ajoute une fonction externe, interface entre le groupe et la classe: un **rapporteur**. C'est souvent le secrétaire de séance, à cause de son écoute exhaustive et de ses traces écrites. Rend compte à un groupe élargi du travail accompli, clairement pour ceux qui n'y ont pas participé (fonction de communication), sans répéter pour ne pas alourdir ce qui vient d'être dit par un groupe précédent.
- **Objectif**: bien préciser l'objectif de travail en groupes, sa tâche (par ex. Confronter des points de vue sur la justice, argumenter, objecter, relever des accords; tenter de comprendre un texte ou comparer deux textes; ou prendre position sur un document, etc). Le groupe doit anticiper, se représenter le produit terminal. Ex.: liste d'arguments, résumé du point de vue d'un auteur...).
- **Méthode**: un groupe peut se choisir sa méthode ou on peut la suggérer. Ex.: lecture individuelle du texte puis discussion. Tour de table des avis, puis discussion et synthèse collective. Production d'une affiche au fur et à mesure des échanges etc.
- **Clarification** auprès des élèves du **rôle de l'enseignant**: observateur, personne-ressource à la demande, intervenant dans les groupes.

Travailler en groupe s'apprend, pour les élèves comme pour les adultes. C'est un objectif d'apprentissage. Il ne faut donc pas s'étonner si les élèves tâtonnent.

**FICHE DE TRAVAIL 30 - CONFRONTATION  
DES REPRESENTATIONS A DES AUTEURS**

*Voir les textes de la première partie.*

**NOM:**.....

**CLASSE:**.....

1. Penses-tu que les lois sont nécessaires? Confronte ta position au texte de Platon. Que dit-il?  
Es-tu d'accord ou non?

Explique: .....

.....

.....

.....

2. Fais-tu une différence entre justice et vengeance?  
Se faire justice soi-même et rendre la justice? Confronte ta position avec celle de Hegel.

Explique: .....

.....

.....

.....

3. Quand on a commis un acte préjudiciable à quelqu'un:  
a) Suffit-il de n'avoir pas eu l'intention de le commettre pour être innocenté?  
b) Suffit-il de l'avoir commis pour être condamné?  
Dans quel cas d'après toi peut-on porter atteinte à quelqu'un?  
Compare tes réponses au code pénal français. Es-tu d'accord avec ce législateur?

Explique: .....

.....

.....

.....

4. D'après toi, le Droit, est-ce la force qui se fait passer pour la justice?  
Compare la thèse de Sartre et celle de Rousseau. Comment te situes-tu?  
Argumente:.....

.....

.....

.....

5. D'après toi comment pourrait-on expliquer le passage des hommes de l'état de nature à l'état social? Que penses-tu sur ce point des doctrines de Spinoza et Rousseau?

Argumente: .....

.....

.....

.....

6. D'après toi, le droit (la justice) a-t-il besoin de la force pour se faire appliquer? Que penses-tu de la thèse de Freund?

Explique: .....

.....

.....

.....

7. D'après toi, est-on seulement juste parce qu'on a peur d'être puni? Lis le texte de Platon. Es-tu d'accord ou non avec le point de vue de Glaucon. Que ferais-tu si tu avais l'anneau de Gygès?

Explique: .....

.....

.....

.....

8. Faut-il réagir (sinon pourquoi) et comment (si oui), quand la loi qui existe te semble injuste? Que penses-tu de la position d'Antigone dans le texte de Sophocle?

Explique: .....

.....

.....

.....



# Troisième partie

---

Argumentaires  
et débats  
sur la Justice



# Argumentaires et débats sur la Justice

*Il s'agit dans cette troisième partie de proposer à l'élève d'argumenter et de débattre. Nous proposerons d'abord des dispositifs d'argumentation autour de la justice, puis nous traiterons plus spécifiquement des techniques de débat, et de ses exigences intellectuelles.*

## I. QUELQUES PROPOSITIONS D'ARGUMENTATION

### 1. DU POINT DE VUE DU LÉGISLATEUR

*Pour que les élèves comprennent la nécessité des lois, et l'obligation de leur bien-fondé, on leur demandera de se mettre à la **place du législateur**.*

1. sur l'intérêt sociétal des lois, on pourra utiliser la "robinsonnade": un "jeu de l'île" à perspective juridique **fiche 31: un naufrage**). Il s'agit de refonder les rapports entre les hommes d'une communauté en établissant des règles justes. L'élève est confronté à une situation-problème, à résoudre en fonction de valeurs sous jacentes: il sera utile de faire expliciter ces valeurs, juste fondement des lois. Travail individuel, puis en groupes, puis en plénière.
2. Un travail spécifique pourra être mené sur la question des **sanctions** à administrer en cas de comportements préjudiciables à la communauté et à ses membres. Base d'une réflexion sur la nature et la structure d'un **code pénal**. Quelle peine et quelle échelle des peines prévoir? On pourra mettre en correspondance un type d'acte et un type de peine, avec des minima et des maxima.

**"Tu feras un tableau de l'échelle des peines prévues sur l'île":**

ACTE FAUTIF	SANCTION PRÉVUE	MINIMUM/MAXIMUM
<i>Ex: vol dans les réserves.</i>	<i>Prison</i>	<i>Suivant l'importance du vol: De une semaine à un mois. Six mois en cas de récidive.</i>

On discutera pour désigner la qualification de la faute (ex.: vol), le type de sanction (ex: prison), les critères de minimum et maximum (quand les appliquera-t-on?). On pourra comparer avec le code pénal de son pays, pour voir si l'on est plus ou moins sévère!

On s'interrogera spécifiquement pour savoir si on édicte ou non la peine de mort. On pourra, à partir d'une préparation, avoir un débat spécifique sur la question (**Fiche 32: peine de mort, et ses deux documents joints**).

## FICHE DE TRAVAIL 31 - UN NAUFRAGE

### Objectif:

- développer la capacité de penser et d'argumenter les motifs de légitimité de la loi, au regard de l'idée de justice.

### Situation de départ imaginaire (exposée à l'oral par le professeur, ou inscrite sur une feuille, distribuée individuellement):

Vous faites partie d'un groupe d'une centaine de personnes (comprenant toutes les catégories que l'on trouve dans une société) qui était sur un bateau, qui a fait naufrage. Par chance, ce naufrage s'est déroulé près d'une île sur laquelle il y a juste assez à manger pour tout le monde. Les naufragés se sont partagés les tâches à accomplir, mais ils craignent, s'il n'y a aucune règle, qu'il y ait des problèmes, concernant:

- la façon de prendre des décisions;
- la façon de distribuer ce qu'il y a sur l'île (comment partager?);
- la façon de punir (ou pas?) lorsque quelqu'un refuse de suivre les règles;
- la façon de faire respecter les sanctions.

### Déroulement:

#### I. Recherche individuelle: choix d'une règle

**Consigne:** Chacun va réfléchir, pour essayer de trouver au moins une règle qui lui paraît juste, dans un des quatre domaines au choix. Il devra la présenter ensuite à un groupe et la défendre.

#### II. Présentation et défense dans un groupe

Par petits groupes.

**Consigne:** chacun va présenter sa règle au groupe, et la défendre (expliquer pourquoi elle paraît juste). Après discussion, le groupe devra choisir au moins une règle qui paraît juste (il y a beaucoup de raisons pour faire ce choix). Noter les règles, et les "bonnes" raisons de les choisir.

#### III. Présentation devant la classe, par chaque groupe

##### a. Analyse des règles, par la classe, qui s'instaure en communauté critique de réflexion.

Type de consigne: "les groupes passeront un par un: on écouterait chaque règle énoncée, ainsi que l'explication pour la défendre. Si vous avez l'impression de connaître une raison pour laquelle la règle ne paraît pas juste (par rapport à ce que dit le groupe, ou à un exemple que vous connaissez), donnez-la. Vous ne pouvez le faire qu'en justifiant votre point de vue. Si vous avez l'impression de connaître d'autres bonnes raisons de choisir cette règle, vous pouvez aussi les donner.

**b. Au tableau,** inscription des règles par le professeur, avec les arguments pour et contre (on pourra présenter un tableau). De plus, inscription des concepts auxquels la classe se réfère (les "mots clés": égalité, justice, proportion).

#### IV. Vote individuel, pour clore la séance:

laquelle des règles inscrites au tableau vous paraît si juste que, placé dans la situation de départ, vous la respecteriez sans même que l'on vous y contraigne?

**FICHE DE TRAVAIL 32 - POUR OU CONTRE LA PEINE DE MORT**

NOM:.....

CLASSE:.....

1) Quelle est ton opinion sur la peine de mort?  
Donne plusieurs arguments pour soutenir ton point de vue.  
.....  
.....  
.....

2) Si tu es pour la peine de mort, lis sur le document joint n°1 les arguments contre.  
Que peux-tu leur objecter (donne trois ou quatre réponses)?  
Si tu es contre, lis au contraire les arguments pour. Que peux-tu leur objecter?  
.....  
.....  
.....

3) Résume les arguments du document n°2  
.....  
.....  
.....

4) Que penses-tu du problème posé dans la conclusion?  
.....  
.....  
.....

**I ARGUMENTAIRE POUR OU CONTRE LA PEINE DE MORT****1. Pour**

La société a le devoir de protéger ses membres; c'est de la légitime défense que de tuer les assassins. Comme tout être humain a peur de la mort, c'est par cette peine qu'il faut intimider celui qui veut tuer. Aux USA, les bandits vont dans les États où la peine de mort a été supprimée. C'est la plus radicale, on sait d'avance ce qu'on risque; elle fait réfléchir le bandit, elle est exemplaire, un seul hésitant évite une victime. Elle empêche la récidive, puisque la détention perpétuelle n'existant pratiquement pas, elle supprime définitivement l'homme dangereux, irrécupérable pour la société, qui ne connaît pas le remords, le salaud intégral. La détention perpétuelle serait dangereuse, parce que l'assassin essaierait de tuer ses gardiens pour recouvrer la liberté.

Tous les criminels ne sont pas des malades. Sont responsables et inexcusables, sinon les crimes passionnels, du moins les crimes prémédités et affreux (enfants). Il faut donc les punir par une peine du même ordre, surtout que la justice prend toutes les précautions, avec les circonstances atténuantes, les psychiatres, le bénéfice du doute, et l'applique très rarement. Et cela coûterait moins cher au contribuable que d'entretenir en prison des parasites.

**2. Contre**

Le juré qui condamne un homme à mort commet un meurtre avec préméditation, à froid. C'est un criminel qui applique la loi du talion: tuer parce qu'il a tué; qui a bonne conscience en se retranchant derrière la société. Il supprime la vie qui est sacrée, qui ne lui appartient pas, donnée par Dieu ou les hommes. C'est une contradiction de tuer pour assurer le respect de la vie. Cette exécution est horrible et barbare (on la cache), anachronique puisque l'histoire va dans le sens de l'abolition (plus qu'un petit nombre de pays). La justice est humaine, se trompe (cf. l'affaire du courrier de Lyon): la peine est irréversible.

La justice est relative: un criminel sera condamné à mort par un jury, non tel autre. Ce n'est qu'une vengeance de la société, qui exprime un rapport de force, mais ne peut être fondée en droit. La peine est souvent sans commune mesure avec un crime atroce. Pourquoi supprimer quelqu'un dont on ne sait pas s'il recommencera? La peine n'a pas empêché les criminels de tuer puisqu'ils ont tué, elle n'intimide pas au moment de l'acte, les pays qui l'ont supprimée n'ont pas vu augmenter leurs crimes. Le criminel n'est pas normal: chromosomes supplémentaires, maladies impossibles à déceler actuellement, difficulté d'évaluer la responsabilité. Il y a toujours des circonstances atténuantes car c'est la société qui est responsable des criminels par la misère et le goût de l'argent; c'est elle qu'il faut transformer pour prévenir les crimes. On ne donne pas l'occasion au criminel de se racheter par une rééducation. Il est d'ailleurs utile par son travail en prison et plus tard. La peine de mort de droit commun est dangereuse si une dictature vient au pouvoir qui politise le droit commun.

**CONCLUSION:** Le problème est complexe parce que l'on mélange constamment deux plans. Celui, pratique, de l'**utilité** ou de l'**efficacité** éventuelle de la peine de mort, et celui, théorique, de sa **légitimité morale**.

## FICHE TECHNIQUE 2

NOM: .....

CLASSE: .....

### LA PEINE DE MORT

La société, en la personne de l'Etat, a-t-elle le droit de supprimer la vie comme ultime sanction d'un crime impardonnable? En agissant ainsi est-elle une légitime justicière ou devient-elle une abusive vengeresse? Il est si facile ici de se faire l'avocat de principe d'une position catégorique qu'il faut sans doute d'abord élargir la réflexion. Nul ne conteste que la puissance publique a un pouvoir de contrainte, qui est interdit aux individus. Ce pouvoir s'arrête-t-il avant la mort? Si l'on répond par l'affirmative, ce doit être que l'on voit un avenir encore possible pour le condamné et non pas que l'on mette une séparation radicale entre priver une personne de liberté à perpétuité et la priver de la vie. Car priver de liberté, c'est aussi faire mourir à petit feu. Une opposition de principe à la peine de mort implique donc à long terme deux éléments; que la société envisage une réintégration et que le condamné aussi vive un changement, que l'on peut ici appeler en terminologie sociologique resocialisation, en termes psychologiques rééducation, en termes politiques autocritique, en termes religieux repentance. Ces deux exigences sont de grande valeur. Ce sont elles qui font de la pénalité non pas un résidu moderne des procédures d'extermination anciennes, mais une guérison collective. Les partisans de l'abolition de la peine de mort sont bien inspirés quand ils insistent sur ces deux exigences corollaires de leur position de principe. Sinon, leur position garde la faiblesse des déclarations émotionnelles. Elle reste à la merci d'une réaction de l'opinion publique, réclamant la punition de criminels qu'elle ne veut plus tolérer dans son sein. La rigueur intellectuelle veut que l'on réfléchisse ici aux cas les plus scandaleux: criminels de guerre ou trafiquants de drogue, responsables de tortures ou auteurs de rapt d'enfants. Car, dans un cas comme dans l'autre, se pose la question radicale: ce qui a été fait dans le passé autorise-t-il encore à envisager un avenir? Il serait en effet contradictoire de s'opposer par principe à la peine de mort, tout en se déclarant soi-même incapable de vivre plus tard avec tel criminel. Les abolitionnistes interpellent donc la

société, lui lancent un défi, à la fois magnifique et redoutable: la force existe t-elle pour surmonter dans tous les cas le cri de la vengeance? Est-on prêt à mettre cette force en œuvre en faveur de tous les criminels? Si la réponse peut être positive, il est certain que la société fait collectivement un progrès considérable. Elle dépasse la vengeance, qui élimine, par la justice, qui réintègre. Ceux qui sont pour l<sup>e</sup> maintien de la peine de mort dans certains cas, comme raison ultime, ne croient pas à cette capacité de la société de reprendre ceux qui se sont définitivement exclus d'elle par la perversité, l'inhumanité ou la répétition de leurs crimes. Aux yeux des partisans de son maintien, la peine de mort tire les conséquences d'une situation irrémédiable. La nécessité de la sanction ultime l'emporte sur toute réintégration possible. C'est là une position moins exigeante pour la société que la précédente.

Mais elle a aussi un avantage: elle tire les conséquences du refus du corps social de pardonner un passé car il serait grave que les sociétés contemporaines se prétendent plus humaines que les précédentes en abolissant la peine de mort, mais par contre se montrent en fait plus ségrégationnistes que bien des sociétés antérieures en vouant les condamnés d'abord à un régime pénitentiaire pourri, ensuite à une réintégration sociale interdite. Il y aurait une profonde hypocrisie à abolir la peine de mort sans changer les prisons et sans accepter aussi les risques sociaux inclus dans toute libéralisation. Plutôt donc que de livrer une guerre de principes entre abolitionnistes partisans de la peine de mort, il faut réfléchir aux conséquences pratiques de chaque position. L'abolitionniste entraîne la société vers la responsabilité collective envers tous ses membres, fussent-ils gangrenés. Le partisan du maintien de la peine de mort voit dans cette responsabilité une utopie irréalisable.

A. Dumas, article "Peine de mort",  
*Encyclopaedia Universalis* (1968).

### QUELS SONT LES ARGUMENTS?

CONTRE	POUR

## 2. DU POINT DE VUE DU JUGE

Si le problème du législateur, c'est de décider de lois justes, celui de la justice, en tant qu'institution, est de les mettre en application justement, en cas de litige. Pour que les élèves comprennent les problèmes posés par cette application, on les mettra à la place du **juge**, ou d'un jury.

### 1. Tu es le Roi Salomon (Fiche 33: le jugement de Salomon):

Comment trancheras-tu le conflit entre les deux femmes, dont chacune revendique comme son fils l'enfant vivant? On posera à partir de ce cas, la question de la vérité en droit: vérité et mensonge des discours, nécessité de faire la preuve, perspicacité de l'instruction du dossier, obligation de trancher, justice de la décision,...

#### FICHE DE TRAVAIL 33 - LE JUGEMENT DE SALOMON

Solution du problème selon Salomon:

*Alors le roi prit la parole et dit "donnez l'enfant à la première, ne le tuez pas. C'est elle la mère." Tout Israël apprit le jugement qu'avait rendu le roi, et ils révèrent le roi car ils virent qu'il y avait en lui une sagesse divine pour rendre la justice.*

A la place de Salomon,  
que ferais-tu?  
Justifie ta décision.

Deux prostituées vinrent vers le roi et se tirent devant lui. L'une des femmes dit: "S'il te plaît, Monseigneur! Moi et cette femme habitons la même maison et j'ai eu un enfant alors qu'elle était dans ma maison. Il est arrivé que le troisième jour après ma délivrance, cette femme aussi a eu un enfant; nous étions ensemble, il n'y avait pas d'étranger avec nous, rien que nous deux dans la maison. Or, le fils de cette femme est mort une nuit parce qu'elle s'était couchée sur lui. Elle se leva au milieu de la nuit, prit mon fils d'à côté de moi pendant que ta servante dormait; elle le mit sur son sein et son fils mort, elle le mit sur mon sein. Je me levai pour allaiter mon fils et voici qu'il était mort! Mais, au matin, je l'examinai et voici que ce n'était pas mon fils que j'avais enfanté!". Alors l'autre femme dit: "Ce n'est pas vrai! Mon fils est celui qui est vivant et ton fils est celui qui est mort!" et celle-là reprenait "Ce n'est pas vrai! Ton fils est celui qui est mort et mon fils est celui qui est vivant!". "Apportez-moi une épée" ordonna le roi, et on apporta l'épée devant le roi qui dit "Partagez l'enfant en deux et donnez la moitié à l'une et la moitié à l'autre". Alors la femme dont le fils était vivant s'adressa au roi, car sa pitié s'était enflammée pour son fils, et elle dit "S'il te plaît, Monseigneur! Qu'on lui donne l'enfant vivant, qu'on ne le tue pas!" Mais celle-là disait: "Il ne sera ni à toi ni à moi, partagez!"

Premier livre des rois, 3, 16-28

## 2. Le vol (Fiche 34: les circonstances atténuantes)

La loi s'applique très différemment, parce qu'elle est interprétée (herméneutique):

- selon le juge, qui décide: avec la marge d'appréciation prévue dans la loi (peine minimale et maximale), mais aussi en fonction de sa conviction intime, et de la particularité des cas;
- selon le jury, dont les membres (jurés) peuvent avoir une perception différente de la situation, une sensibilité variable des opinions (par exemple religieuses ou politiques) dirigeantes.

On pourra étudier un des éléments de cette variabilité: les **circonstances atténuantes (Fiche sur ce thème)**. Et déboucher sur la notion de **jurisprudence**, adaptant le général ou particulier, et créatrice elle-même de droit.

## FICHE DE TRAVAIL 34 - LES CIRCONSTANCES ATTENUANTES

NOM: .....

CLASSE: .....

La loi interdit le vol: c'est une atteinte au droit de propriété, à l'intégrité des biens que possèdent les personnes. Mais voici un jugement à propos d'un vol de pain:

Le tribunal,

Attendu que la fille Ménard, prévenue de vol, reconnaît avoir pris un pain dans la boutique du boulanger P.; qu'elle exprime très sincèrement ses regrets de s'être laissée aller à commettre cet acte;

Attendu que la prévenue a à sa charge un enfant de deux ans pour lequel personne ne lui vient en aide et que, depuis un certain temps, elle est sans travail, malgré ses recherches pour s'en procurer;

Attendu qu'au moment où la prévenue a pris un pain chez le boulanger P., elle n'avait pas d'argent, et que les denrées qu'elle avait reçues étaient épuisées depuis trente-six heures; que ni elle ni sa mère n'avaient mangé pendant ce laps de temps, laissant pour l'enfant les quelques gouttes de lait qui étaient dans la maison; qu'il est regrettable que, dans une société bien organisée, un membre de cette société, surtout une mère de famille, puisse manquer de pain autrement que par sa faute; que lorsqu'une pareille situation se présente et qu'elle est comme la fille Ménard très nettement établie, le juge peut et doit interpréter humainement les inflexibles prescriptions de la loi;

Attendu que la misère et la faim sont susceptibles d'enlever à tout être humain une partie de son libre arbitre et d'amoindrir en lui, dans une certaine mesure, la notion du bien et du mal, qu'un acte ordinairement répréhensible perd beaucoup de son caractère frauduleux lorsque celui qui le commet n'agit que par l'impérieux besoin de se procurer un aliment de première nécessité, sans lequel la nature se refuse à mettre en œuvre notre constitution physique;

Qu'en conséquence il y a lieu de la renvoyer des fins des poursuites...

La femme ne sera donc pas condamnée.

1) Quels sont les arguments du juge pour la disculper?

.....  
.....

2) Ce verdict, en 1898, a fait scandale à l'époque. Pourquoi à votre avis? Et que pensez-vous du jugement?

.....  
.....

3) Comment définiriez-vous la notion de "circonstances atténuantes"?

.....  
.....

### 3. DU POINT DE VUE DU MÉDIATEUR

Dans le prolongement de la fonction de juge, on pourra sensibiliser les élèves à celle de **médiateur**, sous forme d'étude de cas. Un médiateur essaie de rapprocher les points de vue opposés, afin que les parties prennent une position commune, alors que le juge tranche.

**Exemple:** un couple vient voir un conseiller conjugal. C'est vous.

Elle se plaint de ce que son mari: met toujours le désordre à la maison, la fait geler parce qu'il baisse sans cesse le chauffage, la réveille le dimanche parce qu'il se lève trop tôt, la laisse seule en allant très souvent à la chasse. Il se plaint parce que sa femme: lui fait disparaître ses affaires en rangeant, le fait bouillir parce qu'elle hausse toujours le chauffage, se lève trop tard le dimanche alors qu'il y a tant à faire dans le jardin, n'est pas assez sportive...

Comment vous y prenez-vous: les écouter séparément, ou ensemble?

Quelles propositions faites-vous pour améliorer leur quotidien? Comment le leur dites-vous, et quelle est votre position par rapport à l'un et l'autre?

On peut prendre des exemples:

- à l'école: un élève se plaint d'avoir trop de devoirs, un professeur se plaint de cet élève qui les bâcle;
- au travail: deux collègues travaillent dans le même bureau. L'un ne peut s'empêcher de fumer, et cela dérange l'autre: que proposez-vous comme procédure et comme solution?
- entre riverains: l'un fait sortir son chien le matin et l'autre trouve des crottes devant sa porte. L'un élève des poules pour se nourrir et l'autre est réveillé à cinq heures du matin par le coq. L'un fait pousser un arbre pour l'été... qui enlève à l'autre le soleil l'hiver!

1°) *On perçoit d'autant mieux la complexité d'une situation qu'on croise le regard de ses différents acteurs. Pour comprendre le fonctionnement d'un procès, rien ne vaut un jeu de rôles où l'on sera successivement accusé et victime, juge et procureur, avocat de la défense et de l'accusation, témoin et expert.*

2°) Si la justice pose le problème de la juste application de la loi, la loi pose le problème de la légitimité. Que se passe-t-il quand la loi est injuste? y a-t-il un devoir de désobéissance? Pensons aux massacres de civils pendant la guerre. Aux cas de conscience rapportés par certains américains au Vietnam. Au terrorisme qui est pour certains une lutte de libération (ex.: en France, sous l'occupation d'Hitler), et pour d'autres un procédé condamnable (la légitimité de la fin poursuivie est discréditée par la nature des moyens utilisés).

Peut-on justifier la violence par la noblesse de la cause? Y a-t-il des guerres justes?

- L'exemple d'Antigone (Cf. Texte dans la 1<sup>ère</sup> partie) est symptomatique: c'est la voix de la conscience (ici la loi divine, mais ce peut être au nom des droits de l'homme), contre la raison d'Etat.
- On pourra plus généralement explorer les **dilemmes** moraux, situations dans lesquelles un individu est confronté à la position d'un acte qui engage une délibération interne par suite d'un **conflit de légitimité**.

**Exemple:** si je suis juré et que le prévenu est reconnu coupable, voterai-je pour la peine de mort? Si je suis médecin et qu'un malade est dans un coma profond depuis un temps tel qu'il ne peut en sortir, est-ce que je débranche l'appareil qui le maintient en vie? Si une jeune fille vient me voir, qui désire avorter, qu'est-ce que je lui dis? Et si quelqu'un veut divorcer, qu'est-ce que je lui réponds? etc...

## II. TECHNIQUES DE DEBATS ET EXIGENCES INTELLECTUELLES

### 1. ENJEUX DU DÉBAT DANS UNE DÉMOCRATIE

Il s'agit de montrer aux élèves quels sont les enjeux du débat, pour qu'ils aient envie de savoir débattre, et donc d'apprendre à discuter. **(Fiche 35: enjeux du débat).**

Nous avons vu qu'un procès est un lieu de parole où se déroule un débat contradictoire géré par une procédure. L'instance judiciaire y donne successivement la parole aux différentes parties, qui s'y expriment (directement ou par l'intermédiaire d'avocats, de témoins, d'experts), entend toutes les personnes susceptibles d'éclairer son jugement, et tranche en son âme et conscience en fonction de la loi.

Mais le débat est plus généralement une institution centrale en démocratie: qui n'a regardé à la télévision un débat au parlement, ou pendant une campagne électorale? Assister à un débat, ou mieux, y participer, c'est élaborer, confirmer, nuancer, infirmer un point de vue. C'est très formateur pour la pensée, qui trouve l'occasion de se confronter, de se construire. Et pour le (futur) citoyen, qui éclaire ainsi ses opinions.

Le débat démocratique instaure un **espace public** qui:

- interdit la violence physique, le rapport de force corporel ou matériel, et l'injure verbale (diffamation, atteinte à l'intégrité morale, "argument ad hominem", adressé à la personne en tant que telle);
- garantit l'exercice d'un certain nombre de droits et principes:
  - > droit d'expression d'un individu ou d'un représentant d'un groupe;
  - > égalité de ce droit d'expression (ex.: en nombre et durée des interventions);
  - > pluralisme des opinions (assurant le droit d'expression d'une opposition ou d'une minorité);
  - > et par conséquent, expression de la différence (enrichissement par apports multiples, au lieu d'une pensée unique et uniforme);
  - > et de la divergence (possibilité d'amener des objections).
- On y est cru, non pour ce que l'on est (le plus fort, le plus riche, une autorité sociale, politique, ou religieuse), mais pour ce que l'on dit et par la capacité de la parole à convaincre. Avoir raison, qui est de l'ordre de la vérité, donne un statut rationnel au discours; il faut administrer la preuve, argumenter. Car si ça se discute, ce n'est pas un dogme. Le dogme, c'est l'indiscutable: du religieusement révélé ou de l'idéologiquement totalitaire, en-dehors duquel on est orthodoxe, dissident, c'est-à-dire excommunié ou interné.

## FICHE DE TRAVAIL 35 - ENJEUX DU DEBAT

NOM: .....

CLASSE: .....

1. Selon toi, discuter, ça sert à quoi?

.....  
.....

2. Pourquoi d'après toi la démocratie juge le débat comme très important?

.....  
.....

3. Quels sont les dérapages, les dérives auxquelles peut donner lieu une discussion  
(ex. des débats télévisés)?

.....  
.....

4. Quelles doivent être selon toi les règles d'un débat démocratique?

.....  
.....

5. Comment, d'après toi, participer à un débat de façon constructive?

.....  
.....

6. Si tu dois animer un débat, comment tu t'y prends?

.....  
.....

- En démocratie, l'espace public de discussion instaure un débat d'idées, où l'on confronte des opinions pour se déterminer, en vue souvent d'une décision (le vote d'une loi au Parlement, ou l'élection d'un candidat, ou la conclusion d'une réunion qui débouche sur l'action).
- Cet espace public exige une éthique communicationnelle, comme dit J. HABERMAS: respect de l'autre, croyance d'un horizon possible, sinon réel, de consensus, où chacun recherche "le meilleur argument".  
C'est à cet apprentissage que l'école doit convier les élèves. Car discuter s'apprend, et développe de nombreuses capacités: construire un point de vue, le fonder en raison, l'argumenter, soutenir des objections, faire soi-même des objections (capacités cognitives)...  
Mais aussi prendre la parole en public, savoir se taire, écouter, comprendre autrui, intégrer sa part de vérité, maîtriser ses émotions, ne pas prendre une objection sur ses idées pour une critique de sa personne, etc. (capacités relationnelles, travail sur soi...).

## 2. QUELQUES DISPOSITIFS DE DÉBATS DÉMOCRATIQUES

Il s'agit d'aborder des débats de société faisant état d'une pluralité d'intérêts ou d'opinions, en les abordant par des dispositifs variés, où s'exercent plusieurs rôles (voir la fiche 37 sur les rôles):

- **Fiche 37: le panel d'intérêts divergents.** Toute décision dans une démocratie a des conséquences qui favorisent certaines personnes. Chaque intérêt a sa légitimité. Il s'agit de montrer que la démocratie met en présence des intérêts divergents qu'il faut écouter, avant de prendre une décision. Décision qu'il faudra en tout état de cause prendre, dans un sens ou dans l'autre. Ce sont ces décisions qui alimentent nombre de procès.
- **Fiche 38: le petit groupe d'experts tournants.** On pourra faire réfléchir sur la notion d'expert en démocratie. L'expert a des connaissances et des compétences reconnues, sa parole est "autorisée". Mais:
  - 1) Il est consulté. Ce n'est pas lui qui prend la décision (ex.: expert auprès des tribunaux, conseillers techniques des ministres). Sa légitimité quant au **savoir** ne lui donne pas le **pouvoir** politique, ou judiciaire. Il est là pour éclairer des décisions, apporter l'éclairage technique.
  - 2) Sa connaissance n'a pas statut de dogme. Il peut y avoir contre-expertise. L'expert est un spécialiste dans un domaine, parmi d'autres spécialistes, où beaucoup de choses restent discutées, où le savoir est relatif et socialisé, bien que non arbitraire et respecté.
- **Fiche 39: discuter collectivement les propositions d'un groupe.** Il y a en démocratie beaucoup de commissions, de groupes de travail préparatoires. On attirera l'attention sur ce travail préalable, qui prend du temps pour approfondir les questions, les argumentaires. Sur le fond des questions de la fiche, on aborde des problèmes politiquement très discutés. On se demandera si le fait d'être européen peut être ou non un critère discriminant, et pourquoi. On éclairera les élèves sur le droit d'asile.
- **Fiche 40: argumenter des thèses différentes:** Il s'agit d'organiser la confrontation entre thèses opposées, en travaillant les argumentaires. Pour éviter le caractère trop formel de ces exercices, il faut que les élèves perçoivent les enjeux de telles discussions, entrent volontairement dans les logiques d'acteurs ou de point de vue, aient un temps individuel de réflexion à la fin pour se retrouver face à leur propre pensée. Les temps métacognitifs de réflexion sur les débats (avec système d'observation sur les rôles, ou sur la dynamique des échanges) sont très importants pour intégrer les règles d'un fonctionnement démocratique. Il s'agit donc de bien articuler un travail sur la forme (apprentissage du débat comme forme démocratique de l'échange) et sur le fond (se forger des opinions argumentées sur des problèmes de société).

## FICHE DE TRAVAIL 36 - LES DIFFÉRENTS RÔLES DANS UN DÉBAT

Pour apprendre aux élèves à débattre démocratiquement, il faut qu'ils expérimentent successivement un certain nombre de postures, positions, rôles, statuts qui peuvent être pris et exercés dans une discussion. La rotation des rôles est donc importante pour multiplier les points de vue sur le débat. Pour faciliter cette rotation, certains peuvent préalablement observer dans une séance le rôle qu'ils auront dans celle d'après, pour en analyser la structure et la logique d'acteur. Ils peuvent aussi s'entretenir avec ceux qui viennent de les tenir. On peut tenir plusieurs rôles à la fois, mais on est en surcharge. D'où l'intérêt de les démultiplier au départ, pour impliquer le maximum d'élèves, et faciliter l'apprentissage de chacun des rôles. **Exemples:**

- **L'introducteur de sujet:** à partir d'une préparation personnelle (lecture, document, interview, notes...), il présente le sujet, montre son intérêt, ses enjeux, les questions soulevées, le problème posé, éventuellement les thèses en présence. Il ne conclut, ni ne s'engage, mais ouvre par une problématisation, et envoie une question au groupe (5 à 10 min.).
- **Le répartiteur de parole:** il veille à la répartition de la parole. Droit d'expression, ordre de passage, régulation en cas de conflit. Fait respecter des règles de gestion démocratique des échanges. Ex.: ne pas prendre la parole mais la demander. La prendre quand elle est donnée. Ne pas en abuser. Ne pas couper quelqu'un qui parle, ni se moquer. Donner la parole par ordre d'inscription, mais admettre un bref échange puis revenir à un ordre. Priorité de parole à ceux qui ne se sont pas encore exprimés (droit perdu dès qu'utilisé).
- **L'animateur - reformulateur:** reformule brièvement ce qui est dit au bout de une à trois interventions, pour donner du sens, mettre les interventions en relation entre elles et avec le sujet. Recentre le débat, relance par des questions. Ne pèse pas sur le contenu de par sa fonction, et s'il veut intervenir sur le fond, s'inscrit auprès du président de séance comme un autre, et ne privilégie pas son point de vue dans les reformulations.
- **Synthétiseur:** écoute attentivement sans intervenir et prend des notes. Renvoie quand on la lui demande une synthèse sur ce qui vient d'être dit. Dans un débat d'une heure, il peut y avoir une synthèse de 2 à 4 minutes toutes les 20 minutes: récapitulation, bilan des échanges. Qu'est-ce qu'on a dit depuis \_ d'heure? Il peut donc y avoir trois synthétiseurs en une heure, chacun n'intervenant que sur ce qui s'est dit depuis la précédente synthèse.
- **Secrétaire de séance:** n'intervient pas de toute l'heure. Note pour garder des traces. Prépare une synthèse écrite pour la prochaine fois. Peut être le dernier synthétiseur. Ces deux fonctions impliquent fidélité et structuration.
- **Rapporteur:** a gardé des traces de la séance précédente. Fait un résumé oral de celle-ci. Ce peut être le secrétaire de séance, ou un autre élève.
- **Observateur de fonction:** élève ne participant pas au débat, mais observant, suivant la fonction qu'il occupera ultérieurement, la répartition de parole, le reformulateur ou un synthétiseur. Analyse le poste de travail, sa fonction, les difficultés à gérer, les moyens utilisés. Peut travailler à une fiche sur la fonction qui circulera d'élève à élève: de quoi s'agit-il? que faut-il faire? comment s'y prendre? difficultés? moyens à utiliser?...
- **Observateur sur le débat démocratique:** ce débat était-il ou non démocratique? Arguments. Quels étaient les moments les plus et les moins démocratiques? pourquoi? Les observateurs peuvent aider à une phrase métacognitive d'analyse suivant le débat proprement dit, pour faire constater les règles de débat démocratique.
- **Participant - intervenant:** il s'agit de s'inscrire dans le débat, d'intervenir, de construire un point de vue argumenté, d'objecter, etc.

Certains élèves ne participent pas spontanément: on peut leur demander leur point de vue au départ (quelques phrases lors d'un tour de table), ou à l'arrivée. On peut demander au 2/3 de l'heure à ceux qui ont participé de se taire, et donner la parole aux autres. Ou leur demander de construire en écoutant un point de vue qu'ils développent à la fin de l'heure, ou par écrit...

Un débat de débroussaillage peut être improvisé, mais un débat plus réfléchi a intérêt à être travaillé préalablement, en classe ou à la maison, individuellement ou en groupes.

## FICHE DE TRAVAIL 37 - LE PANEL D'INTERÊTS LEGITIMES DIVERGENTS

Lors d'une grève longue des personnels des raffineries de pétrole, l'Etat se trouve en pénurie d'essence. Un préfet de département, avant de prendre sa décision, organise une réunion consultative.

1. Réflexion individuelle des élèves sur la question suivante: à qui doit-on distribuer en priorité le stock d'essence disponible? (justice distributive: quelle est la solution juste?)
2. Puis travail des élèves en groupes d'intérêts. Chaque groupe doit préparer un argumentaire pour défendre l'intérêt de ceux qu'ils représentent.
  - Groupe des services de sécurité: police, gendarmerie, pompiers, SAMU, armée...
  - Groupe des services et entreprises publics (EDF, Electrabel, Poste, Equipement,...)
  - Syndicat des transporteurs routiers (défense de l'entreprise, et au-delà de l'économie du pays).
  - Syndicat des représentants de commerce (se déplacer est la base du métier, et du revenu quotidien)
  - Un comité de citoyens (de l'essence pour chacun, mais en quantité très limitée)
3. Panel: autour de la table, un représentant par groupe défendant l'intérêt du groupe en argumentant. Le préfet préside, donne la parole, fait discuter sur les priorités. Les autres membres de chaque groupe écoutent les arguments des uns et des autres, et peuvent envoyer par écrit des arguments à leur représentant pour étayer son argumentation.  
Variante: un élève peut venir remplacer un élève de son groupe s'il a un argument nouveau ou une objection.
4. Retour à la réflexion individuelle. Chacun ayant écouté la discussion, et les intérêts de chaque groupe, essaye de prendre du recul: quelle serait en définitive la meilleure solution?
5. Discussion collective à partir de la solution imaginée par chacun.

---

On peut imaginer des panels semblables sur d'autres sujets.

Ex: consultation sur la **construction d'un barrage hydroélectrique** dans une vallée où il y a un village. Il peut y avoir plusieurs intérêts divergents. Exemples:

- Les écologistes, opposés, parce que le barrage va changer l'équilibre du milieu, faire disparaître certaines espèces (faune et flore) spécifiques à cette vallée.
- Le fournisseur d'électricité, qui a besoin d'énergie face à la demande grandissante des consommateurs d'électricité du pays.
- Le syndicat du tourisme, très favorable à un plan d'eau qui deviendra en été un point d'attraction qui attirera des touristes et fera marcher le commerce.
- Les "Amis du vieux village", opposés parce que la partie basse, la plus ancienne du village, sera noyée par les eaux, et fera disparaître tout un pan de l'histoire du lieu, etc.

---

Il sera intéressant de faire suivre le panel d'une réflexion sur le conflit de la légitimité d'intérêts dans une démocratie, et les façons de traiter ces divergences (négociations, compromis, luttes sociales, procès, etc.).

On pourra de même analyser l'intérêt, le fonctionnement et les limites du panel comme mode de discussion.

## FICHE DE TRAVAIL 38 - LE PETIT GROUPE D'EXPERTS TOURNANTS

Un petit groupe d'experts est retenu pour trancher le problème suivant:

*“Beaucoup d'étudiants voudraient continuer leurs études, mais il n'ont pas suffisamment d'argent. D'après quels critères précis doivent être données les bourses d'études, et calculé leur montant?”* (justice distributive: qu'est-ce qu'un critère juste de répartition?)

1. Réflexion individuelle où chaque élève réfléchit à la solution qu'il propose.
2. Constitution de 8 groupes de 3 ou 4 élèves, qui confrontent leur point de vue, sans chercher à dégager un point de vue commun.
3. Constitution d'un intergroupe de 8 élèves (un par groupe précédent): un président de séance, un synthétiseur qui résume au bout d'un quart d'heure les propositions et arguments, et 6 participants. Pendant ce temps, le groupe du président de séance l'observe; le groupe du synthétiseur s'entraîne à synthétiser en prenant des notes et confronte ses notes à la prestation de celui-ci; les autres groupes écoutent pour intervenir plus tard.
4. Au bout d'un quart d'heure, puis une demi-heure, puis trois quarts d'heure, on change l'intergroupe, avec nouveaux président, synthétiseur, et participants pour un quart d'heure. Pendant ce temps, les élèves qui sont passés observent le déroulement du débat (ex.: qui parle, combien de temps...).
5. Après les quatre changements en une heure, analyse du débat: le rôle des présidents de séance, des synthétiseurs, la dynamique des échanges. Le groupe des synthétiseurs peut préparer un résumé écrit de l'argumentaire, et pourquoi pas, envoyer ces réflexions à qui de droit à l'université (service des bourses).

- 
- Autre exemple d'expertise: *“Pour déterminer dans un accident entre deux voitures qui a droit, qui a raison, ou si les torts sont partagés, qu'est-ce que tu proposerais comme critère juste?”*

## FICHE DE TRAVAIL 39 - DISCUTER COLLECTIVEMENT LES PROPOSITIONS D'UN GROUPE

**“Quels devraient être à ton avis le (ou les) critère(s) pour acquérir la nationalité d'un Etat?”**

On constituera 5 groupes. L'un doit déterminer par lui-même le critère qui lui semble essentiel. Les 4 autres reçoivent successivement par écrit (sans que les autres connaissent le critère) les critères suivants:

1. être né dans le pays (droit du sol).
2. avoir un des deux parents (ou les deux?) déjà de cette nationalité (droit du sang);
3. se marier avec une personne de cette nationalité (homme et/ou femme?);
4. vivre dans ce pays depuis un certain nombre d'années.

Chacun de ces quatre groupes devra développer un argument pour soutenir ce point de vue.

1° Le 1<sup>er</sup> groupe (sans consigne) propose le critère qu'il a privilégié, avec ses arguments.

Discussion avec les autres groupes (1/4 d'heure)

2° Puis successivement, chacun des groupes développe son argumentaire, suivi d'une brève discussion. On change de groupe tous les 1/4 d'heure.

3° Réflexion individuelle (10'): après le rapport de tous les groupes suivi d'une discussion, chacun écrit sa solution personnelle avec des arguments.

4° Discussion collective, avec observateur et secrétariat de séance pour synthèse écrite.

5° A la fin, on peut demander aux élèves s'ils ont depuis le début changé de point de vue, nuancé, complexifié leur position.

---

Autre exemple: **“Un certain nombre d'étrangers veulent venir s'établir dans notre pays. Quels peuvent être les critères à retenir pour accepter ou refuser leur immigration?”**

---

Sur le 1<sup>er</sup> exemple, on pourra comparer plusieurs législations existantes, et dire laquelle on préfère et pourquoi. Sur le second, comparer à des déclarations de partis politiques, mais après les discussions.

## FICHE DE TRAVAIL 40 - ARGUMENTER DES THESES DIFFERENTES

### Exemples de problèmes soulevés:

1. "On considère qu'il y a trop peu de femmes responsables ou élues politiquement. Est-il juste ou non d'instaurer des quotas (pourcentage obligatoire ex. 50%) de femmes sur les listes électorales?"
2. "Faut-il donner par souci d'égalité les mêmes moyens d'enseignement à tous les établissements scolaires, ou par souci d'équité plus de postes et d'argent dans les zones où la population est très défavorisée?"
3. "Est-il juste ou non de donner les mêmes allocations familiales à des familles ayant le même nombre d'enfants, mais des revenus différents?"
4. "Est-il juste ou non de donner aux étrangers le droit de vote dans les élections professionnelles?". "Dans les élections municipales?"

- 
1. Travail individuel. Chaque élève doit réfléchir pour arrêter un des deux points de vue avec un argumentaire. On doit faire deux colonnes pour argumenter chacun des points de vue.
  2. La classe est partagée arbitrairement en deux parties, un pour chaque thèse. Un président de séance (qui peut être tournant) - Un synthétiseur tournant, chaque 20'. - 2 secrétaires de séance, spécialisés chacun dans la prise de notes des arguments d'une thèse en vue d'une synthèse écrite ultérieure. Discussion contradictoire.
  3. Au bout de 40', on inverse les rôles: on doit défendre la thèse adverse.
  4. Temps de réflexion individuelle. Stabilisation par écrit: où en suis-je? Ai-je bougé? Argumentaire. Un petit essai individuel peut être rédigé par la suite.

---

**Variante:** les thèses différentes peuvent être travaillées en groupes, et deux groupes adverses s'affrontent devant les autres, puis on tourne avec observation. Certains groupes peuvent être mandatés pour des solutions de compromis, ou le dépassement de l'alternative.

### 3. LES EXIGENCES INTELLECTUELLES D'UNE DISCUSSION

Mais le débat démocratique peut avoir, s'il n'est pas intellectuellement exigeant, ses dérives démagogiques:

- la **doxologie**, c'est-à-dire le fait de chercher plutôt à exprimer ses opinions qu'à être prêt à se remettre en cause devant un argument très fort, pour trouver la vérité sur une question, ou la bonne solution à un problème;
- la **sophistique**, c'est-à-dire le fait de chercher moins la vérité que de lutter contre son interlocuteur, désigné comme adversaire à combattre, à convaincre au sens de vaincre. Le débatteur est ici un tueur, et non un chercheur. L'argumentation peut alors être de moindre qualité, à vouloir persuader, à flatter les émotions faciles, à caresser les préjugés.

L'école doit préparer à un débat démocratique de qualité en développant des qualités réflexives, c'est-à-dire en habituant à la discussion **philosophique**.

Nous proposons ci-dessous, "l'idéal-type" de celle-ci. Une idée régulatrice de cette activité, qui n'a peut-être jamais existé dans sa pureté, mais qui donne quelques repères pour qui veut organiser avec exigence des dispositifs de discussion en classe.

"Il y a discussion philosophique lorsqu'on a affaire à:

1. une interaction sociale entre plusieurs personnes, de type verbal et en langue naturelle, dans laquelle chacune,
2. à partir d'une ou plusieurs notions, ou d'une question, fondamentales pour l'homme, donc controversées,
3. s'implique personnellement et sincèrement,
4. en usant de sa raison, c'est-à-dire de manière affectivement maîtrisée, collectivement coopératrice et intellectuellement exigeante,
5. et en s'enrichissant de l'écoute des interventions et de la confrontation des propositions des participants par rapport aux siennes,
6. pour contribuer, dans une communauté d'esprits en recherche de vérité,
7. à:
  - définir, distinguer, clarifier les concepts nécessaires à la réflexion,
  - analyser les relations qui peuvent les articuler;
  - interroger la question posée dans ses enjeux, présupposés, conséquences;
  - formuler les problèmes qu'elle soulève;
  - cheminer vers une réponse fondée, rationnellement argumentée, universellement partageable;
8. dans le cadre d'une conduite des échanges garantissant la rigueur cognitive, la cohérence d'une progression par rapport au thème débattu, et une éthique communicationnelle".

On trouvera des développements théoriques et pratiques dans notre ouvrage "*L'oral argumentatif en philosophie*", CRDP de Montpellier, Allée de la Citadelle, 34000, Montpellier, France.

L'objectif est de développer chez les élèves trois capacités réflexives (**Fiche 42: Trois capacités réflexives**):

- **conceptualiser une notion** (Ex.: qu'est-ce que l'égalité, la justice, un citoyen?); ou établir une distinction conceptuelle (Ex.: égalité et équité);
- **problématiser une affirmation** (Ex.: "A-t-on raison de dire: "La justice n'est pas de ce monde"?"); ou une notion (Ex.: "Peut-on définir la justice par 'donner à chacun son dû'?"); ou une relation entre notions (Ex.: "Peut-on affirmer que liberté et égalité sont irréconciliables?"); ou une question (ex.: poser la question: "Dieu est-il bon ou juste?" présuppose que Dieu existe, ce qu'il faut aussi interroger);
- **argumenter une thèse** (comment soutenir que "la justice a un esprit mathématique et un cœur sec?"); ou une objection ("comment rationnellement combattre l'idée que les inégalités sociales sont fondées sur des inégalités naturelles?"); ou un doute (comment mettre en question, sous forme de question, une affirmation?).

Il faut donc, lorsqu'on anime un débat, savoir à tout instant si les questions posées, la dynamique des échanges mettent en jeu de tels processus de pensée: les pointer et les nommer quand ils apparaissent, les susciter lorsqu'ils sont absents.

**FICHE DE TRAVAIL 41 - TROIS CAPACITES REFLEXIVES A DEVELOPPER**

Les capacités de base de la pensée	Type de liaison entre processus et objet de pensée	Type de mouvement de la pensée	Intentionnalité du processus de pensée
<p>CONCEPTUALISER</p> <p>SAVOIR PENSER →</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une notion: définir son concept</li> <li>- Une relation entre notions &gt; élaborer des distinctions conceptuelles &gt; donner du sens à une question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la notion à son concept</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DÉFINIR (savoir de quoi l'on parle)</li> </ul>
<p>PROBLÉMATISER</p> <p>SAVOIR PENSER →</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Une question: questionner ses présupposés et conséquences; formuler les problèmes qu'elle soulève à partir de ses enjeux</li> <li>- Une affirmation, une définition: la mettre en doute, la reformuler sous forme de question(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De la question au problème</li> <li>- D'une affirmation à une question</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- QUESTIONNER (s')interroger (reconsidérer ce que l'on croit savoir et avoir envie d'approfondir)</li> </ul>
<p>ARGUMENTER</p> <p>SAVOIR PENSER →</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un doute, une objection (concernant une thèse, une affirmation, une définition)</li> <li>- Une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- D'un problème à sa solution</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- DECONSTRUIRE</li> <li>- OBJECTER</li> <li>- FONDER (savoir si ce que l'on dit est vrai)</li> </ul>
<p>Appliquées à des compétences essentielles</p> <p>LIRE ECRIRE DISCUTER</p> <p>→ → →</p>	<p>PENSER PAR SOI-MÊME</p> <p>Autonomie et Liberté du jugement</p>		

#### 4. QUELQUES PROPOSITIONS DE DISCUSSIONS PHILOSOPHIQUES

Pour terminer sur une réflexion à la fois citoyenne et philosophique, nous proposons de lancer un travail de prise de recul critique sur le siècle qui s'achève (Fiche: comment juger le XX<sup>e</sup> siècle?)

Dans un premier temps, il s'agit de recenser des événements, des situations, des personnalités qui ont marqué en bien ou en mal le XX<sup>e</sup> siècle. Exemples:

ÉLÉMENTS NÉGATIFS	ÉLÉMENTS POSITIFS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les deux grandes guerres mondiales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; la boucherie de 1914</li> <li>&gt; les bombes d'Hiroshima et Nagasaki</li> </ul> </li> <li>- La shoah - Les camps de concentration nazis - Hitler</li> <li>- Le goulag - le totalitarisme communiste - Staline</li> <li>- Les génocides (Arméniens, Rwanda...)</li> <li>- Les dictatures (Pinochet...)</li> <li>- Les guerres de colonisation</li> <li>- Les dégâts des progrès scientifiques et techniques:               <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; les armes nucléaires</li> <li>&gt; l'explosion de la centrale de Tchernobyl</li> <li>&gt; les marées noires</li> <li>&gt; le trou dans la couche d'ozone</li> <li>&gt; les déforestations massives (Amazonie)</li> <li>&gt; la pollution</li> <li>&gt; les dangers des biotechnologies (clonage humain, OGN, eugénisme...)</li> <li>&gt; les méfaits du libéralisme sauvage: licenciements, chômage (des jeunes), contrats précaires, individualisme égoïste,...</li> <li>&gt; le creusement du fossé Nord-Sud</li> <li>&gt; etc.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Naissance de la Société des Nations, puis de l'ONU</li> <li>- Développement du droit international (cours européenne de justice, tribunal international contre les crimes de guerre, droit d'ingérence). Notion de crime contre l'humanité</li> <li>- Déclaration des droits de l'homme de 1948, des droits de l'enfant. Amélioration des droits de la femme.</li> <li>- Chute du mur de Berlin, fin de dictatures en Amérique du Sud.</li> <li>- Décolonisation généralisée (Gandhi)</li> <li>- Fin de l'apartheid en Afrique du Sud (Mandela), Droits civiques des noirs (Luther King), rejet scientifique de l'idée de race.</li> <li>- Progrès des théories scientifiques: relativité, mécanique quantique, écologie, génétique...</li> <li>- Progrès techniques considérables: en médecine (vaccins, traitements); en communication (informatique, transport); en agriculture (productivité) etc.</li> <li>- Augmentation de la rentabilité par le machinisme.</li> <li>- Emergence de pays en voie de développement</li> <li>- Etc.</li> </ul>

Ce sera l'occasion de réfléchir sur certaines ambiguïtés:

**Exemple:** la notion de crime contre l'humanité est une avancée juridique puisqu'il y a imprescriptibilité. Mais c'est suite à la barbarie nazie qu'elle a été élaborée. L'émergence de l'ONU est importante. Mais le poids des USA fausse le jeu. Les retombées de la science sont très contrastées: c'est le meilleur et le pire. Les avancées des droits des femmes en occident rendent d'autant plus insupportable leur situation dans certains pays musulmans intégristes (ex.: Afghanistan). L'individualisme apparaît à la fois porteur de liberté et d'égoïsme. Le libéralisme encourage à la fois les initiatives et les licenciements. La conscience écologique croît... à cause de la pollution etc. Tous les phénomènes sont emmêlés, et il semble difficile de faire un bilan objectif.

D'où l'idée de travailler sur l'interprétation que les élèves font de cette complexité, pour leur apprendre à penser le monde, condition importante pour s'y situer et agir.

Et c'est à partir de l'appréciation de tous ces événements concrets que l'on posera les questions philosophiques de fond. L'histoire a-t-elle un sens, ou manifeste-t-elle une absurdité (absence de signification); dérive-t-elle au gré des événements (absence de direction) ou a-t-elle le sens que l'humanité (ou Dieu) lui donne? Va-t-elle dans une bonne direction ou non?

C'est dans ce cadre général que l'on aborde celui de la justice: peut-on parler d'un progrès du Droit, et des droits (de l'homme, de la femme, de l'enfant, des peuples...)?

Quel est le sens d'un droit européen, international, d'un "droit d'ingérence", par rapport à la souveraineté des Etats? Que penser des tribunaux internationaux? Peut-on compter sur l'ONU pour aller vers plus de justice et de paix? Elever la réflexion des élèves à la dimension européenne et plus largement planétaire est aujourd'hui nécessaire: peut-on parler de citoyenneté européenne, du "village terre" (M. Serres), d'écocitoyenneté?

**FICHE DE TRAVAIL 42 - COMMENT JUGER LE XX<sup>e</sup> SIECLE?**

**NOM:** .....

**CLASSE:** .....

*Où l'histoire a-t-elle un sens? Va-t-elle vers le mieux ou le pire?  
Y a-t-il progrès de la justice dans le monde*

Nous sommes désormais au XXI<sup>e</sup> siècle. Il est temps de se retourner sur le XX<sup>e</sup> siècle.

1) Tu feras une liste des événements, des situations, des hommes qui t'ont semblé positifs, et de ceux qui t'ont paru négatifs durant le XX<sup>e</sup> siècle.

ELÉMENTS NÉGATIFS	ELÉMENTS POSITIFS
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

2) Si tu cherches à faire le bilan, te semble-t-il plutôt positif ou négatif? Donne des arguments.

.....  
.....  
.....

3) Peut-on en conclure que l'histoire a un sens, une direction? Si tu le penses, va-t-on vers le meilleur ou le pire? Si tu ne penses pas que l'histoire va quelque part, explique. Dans les deux cas, donne des arguments.

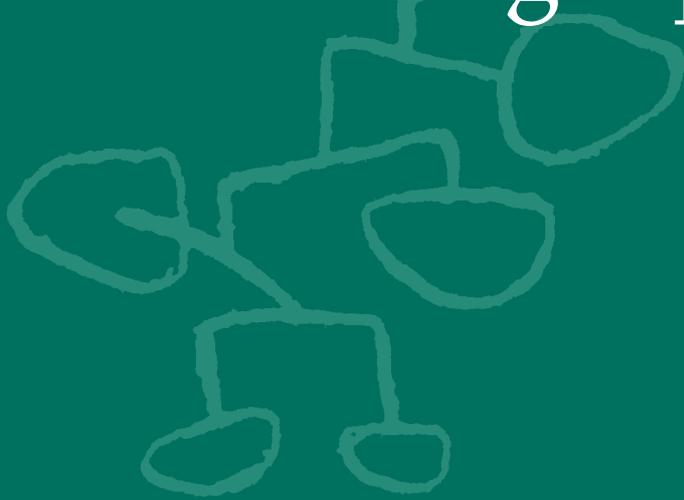
.....  
.....  
.....

4) Concernant plus spécifiquement la justice, sur quels éléments positifs peut-on s'appuyer pour l'avenir?

.....  
.....  
.....

# Bibliographie

---





# Bibliographie

(tirée notamment de *L'Éducation à la Citoyenneté*, INRP, Paris, 1999)

## LA CITOYENNETÉ

- COMBESQUE M.A. (1998),  
*Introduction aux droits de l'homme*, Syros.
- CONSTANT F. (1998),  
*La citoyenneté*, coll. "Clefs politiques",  
Paris, Monchrestien.
- FELL M., BOSSUYT D. (1995),  
*Citoyen d'aujourd'hui*, Paris, Hachette.
- GAILLE M. (1998), *Le citoyen*.  
*Textes choisis*, Paris, Garnier-Flammarion.
- MONGIN O., TASSIN E., TAYLOR C.,  
THIBAUD P., WALZER M. (1997),  
"Le philosophe, la morale et le citoyen",  
*Esprit*, n° 230-231, (p 117-174).
- Ouvrage collectif (1988),  
*La citoyenneté*, Paris,  
Fondation Diderot/Edilig.
- ROMAN J. (dir.) (1993),  
*Ville, exclusion et citoyenneté*,  
Entretiens de la ville, II, Paris,  
Délégation interministérielle à la  
ville/*Esprit*.
- SCHNAPPER D. (1994),  
*La communauté de citoyens*.  
*Sur l'idée moderne de nation*,  
Paris, Gallimard.
- BIER B., VULBEAU A. (coord.) (1995),  
*Jeunes mais citoyens: quelle éducation  
pour quelle citoyenneté?*  
Paris, Ministère de la jeunesse et  
des sports, Institut de l'enfance et  
de la famille.
- BOUARE DES DESERTS M.-C.,  
RIOLET C., THOMAS J.P. (1992),  
*Éducation civique et philosophie politique*,  
Paris, Armand Colin.
- CANIVEZ P. (1995),  
*Eduquer le citoyen?* Paris, Hatier  
(coll. "Optiques/philosophie").
- *Collège: les délégués élèves -  
Méthodologie d'une formation - Éducation  
et responsabilité* (1994), Grenoble,  
CRDP de l'académie de Grenoble.
- *Construire la loi à l'école* (1998),  
CRDP d'Auvergne, Clermont-Ferrand.
- *Les connaissances civiques et les attitudes  
à l'égard de la vie en société des collégiens*  
(1996), Paris, Ministère de l'éducation  
nationale, de l'enseignement supérieur  
et de la recherche, Direction de  
l'évaluation et de la prospective.
- DEFRANCE B., (1993), *Sanctions  
et discipline à l'école*, Paris, Syros.

## L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

- ASSOCIATION AERE (1997),  
*Eduquer à la responsabilité: documents  
et fiches d'activités*, Lyon, Chronique  
sociale (coll. "Pédagogie-formation").
- BALLION R. (1993),  
*Le lycée, une cité à construire*,  
Paris, Hachette Education.
- BALLION R. (1998),  
*La démocratie à l'école*, Paris, ESF.
- DOVET B., (1987),  
*Discipline et punitions à l'école*, Paris, PVF.
- *Une école à la conquête de la citoyenneté*  
(1997), Actes du forum de l'académie  
de Nancy-Metz (septembre 1997),  
Académie de Nancy-Metz, rectorat,  
service de communication.
- *Éducation à la citoyenneté* (1996),  
Actes des journées académiques  
(20 et 21 mars 1996), Besançon,  
CRDP de Franche-Comté.

- *L'éducation à la citoyenneté* (1996), Actes de rencontre-éducation en Seine-Saint-Denis, colloque départemental (25-30 mars 1996), Paris, Magnard.
- *L'éducation à la citoyenneté*, Pratiques innovantes (1998), Paris, INRP.
- "Education au civisme" (1997-1998), *Historiens et géographes*, nos 359 et 362.
- "Eduquer à la citoyenneté" (1996), *Les Cahiers pédagogiques*, n°340.
- *Eduquer à la citoyenneté* (1996), Actes de l'université de Clermont-Ferrand (juillet 1995), Clermont-Ferrand, CRDP d'Auvergne.
- GALICHET F. (1998), *L'éducation à la citoyenneté*, Paris, Anthropos.
- GFEN (1996), "Savoir et citoyenneté en banlieue", Actes des rencontres d'Aubervilliers (juillet 1995), *Dialogue*, nos 83-84.
- GRAWITZ M. (1980), *Elèves et enseignants face à l'instruction civique*, Paris, Bordas.
- HESS P. (1993), *Méthodes et contenus pour l'éducation civique: 500 problèmes au cycle des approfondissements en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.
- JOURDAN P. (1996), *Délégué flash*, Grenoble, CRDP de l'académie de Grenoble.
- LEGRAND L. (1991), *Enseigner la morale aujourd'hui*, Paris, PUF.
- LEGRAND L. (1995), *Une école pour la justice et la démocratie*, Paris, PUF.
- LELEUX CI. (1997), *Repenser l'éducation civique*, Paris, Le Cerf (coll. "Humanités").
- *L'établissement citoyen* (1998), Hachette Education, Paris.
- MEYER-BISCH P. (1995), *La démocratie: un défi pour les écoles*, Paris, Unesco.
- MOUGNIOTTE A. (1994), *Eduquer à la démocratie*, Paris, Le Cerf.
- Ouvrage collectif (1998), *Cité, citoyenneté*, (vidéo et livret pédagogique), Cité des Sciences et de l'Industrie.
- PHILIBERT CH., WIEL G., préf. OLTRA G. (1997), *Faire de la classe un lieu de vie: socialisation - apprentissage - accompagnement*, Lyon, Chronique sociale.
- PRAIRAT E. (1997), *La sanction*, Paris, l'Harmattan.
- RIONDET B. (1996), *Education au développement, de la citoyenneté aux solidarités*, Paris, Hachette Education/CNDP.
- ROCHE G. (1998), *Quelle école pour quelle citoyenneté*, ESF.
- ROCHE G., NIVEAU M. (1993), *L'apprenti citoyen, une éducation civique et morale pour notre temps*, Paris, ESF.
- RUEFF-ESCOUBES CI., préf. MENDEL G. (1997), *La démocratie dans l'école: une pratique d'expression des élèves*, Paris, Syros.

- VAILLAN J. (1987), "Sanction et éducation", n°110-111, Paris.
- VIAL J., MOUGNIOTTE A. (1992), *D'hier à demain, l'éducation civique et sociale*, Paris, ERES.

## CITOYENNETÉ ET MÉDIAS

- DUPOIZAT D., JAMET C., KHALAF-GIRARDON F., LOSCLAT M.-C., MENAND J., VERDOIRE J., (1996), *Apprendre la citoyenneté avec la presse et la télévision*, Lyon, CLEMI/CRDP de l'académie de Lyon.
- BOYER J.-P. (1994), *La société de l'information planétaire sera-t-elle démocratique*, Options CEQ, n°11.
- CASTEL (du) F. (1995), *La révolution communicationnelle. Les enjeux du multimédia*, Paris, L'Harmattan.
- CLUZEL J. (1997), *Presse et démocratie*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- FREMONT P., RABIER-CROS M. (1995), *L'école et les médias: pour une éducation à la citoyenneté*, Paris, Médias Pouvoir/CLEMI.
- GONNET J., VANDERLOODE P. (1992), *Introduction des moyens d'information dans l'enseignement*, rapport d'orientation présenté au Ministère de l'Education nationale.
- GONNET J. (1995), *De l'actualité à l'école, pour des ateliers de démocratie*, Paris, Armand Colin.
- GONNET J. (1997), *Education et médias*, Paris, PUF, coll. "Que sais-je?"
- HERMELIN CH., CLEMI (1993), *Apprendre avec l'actualité. Théorie et pédagogie de l'événement*, Paris, Retz.
- LA BORDERIE R. (1997), *Education à l'image et aux médias*, Paris, Nathan/Pédagogie.

- MARTIN F. (1994), *Enseigner la justice au collège à partir d'articles de presse*, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil.
- SERUSCLAT F. (1997), *Rapport sur les nouvelles techniques d'information et de communication: de l'élève au citoyen*, éditions du Sénat.

## VIOLENCES ET INCIVILITÉS

- BONNAFE-SCHMITT J.-P. (1997), "La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif?", in CHARLOT B., EMIN J.-C., *Violences à l'école: état des savoirs*, Paris, Armand Colin.
- CHARLOT B., EMIN J.-C. (1997), *Violences à l'école: état des savoirs*, Paris, Armand Colin. DEBARBIEUX E. (1996), *La violence en milieu scolaire. 1. Etat des lieux*, Paris, ESF.
- DEBARBIEUX E. (coord.) (1998), "La violence à l'école: approches européennes", *Revue française de pédagogie*, n°123, (p 5-151).
- DEFRANCE B. (1993), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Syros.
- LEYDIER J. (1997), "La violence à l'école, des constats aux réactions", *Adolescence*, n°15.
- PAIN J. (1992), *Ecoles: violence ou pédagogie?* Vigneux-sur-Seine, éditions Matrice.
- RANCUREL M. (1992), *La violence à l'école, constats, réflexions, propositions*, Paris, IGEN.

## DROIT À L'ÉCOLE

- AUDIGIER F. (1992), *Enseigner la société, transmettre des valeurs: l'initiation juridique dans l'éducation civique*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

- AUDIGIER F., LAGELEE G. (1996), *Education civique et initiation juridique dans les collèges*, Paris, INRP.
- CARLOT Y., GUINAMARD M. (1992), *Une éducation civique autrement dite*, Lyon, Chronique sociale.
- COSTA-LASCOUX J. (1996), *Les trois âges de la laïcité*, Paris, Hachette.
- *Eduquer aux droits de l'homme* (1989), Paris, INRP.
- FORTAT R., LINTANF L. (1989), *Pour une éducation à la paix et aux droits de l'homme*, Lyon, Chronique sociale.
- IMBERT F. (1993), *Médiation, institution et loi dans la classe*, Paris, ESF.
- MAMOU G. (1993), *La charte du civisme scolaire: le règlement intérieur, aspects juridiques, une pratique des réflexions*, Dijon, CRDP de Bourgogne.
- OBIN J.-P. (1992), "L'organisation scolaire et la démocratie. Dix ans de projets d'établissement dans le second degré en France", *Savoir*, n°4, p. 631-640.
- OBIN J.-P. (1996), *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette Education.
- ROUDET B. (1995), "Conseil des délégués et droits des élèves: apprentissage ou exercice de la citoyenneté", *Vers l'éducation nouvelle*, n°469, p. 4-8.
- VILLATTE N., WERCKMANN F. (coord.) (1998), "Le droit à l'école", *Cahiers pédagogiques*, n°364, (p 6-52).
- BAUTIER E. et al. "Tisser le social" (1996), *Projet*, n°247.
- BIER B. ROUDET B. (dir), *Citoyenneté/identités. Nouvelles figures de la citoyenneté et formes actuelles de l'engagement des jeunes* (1997), Actes du colloque (22 et 23 novembre 1995), Documents de l'INJEP, hors série n°4.
- BRUNER J. (1996), *L'éducation entrée dans la culture*, Paris, Retz, coll. "Psychologie".
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (rapport 1992). *La lutte contre le racisme et la xénophobie. Exclusion et droits de l'homme*, II<sup>e</sup> partie, "Le droit à l'expression religieuse dans une société laïque" par COSTA-LASCOUX J., Paris, La Documentation française.
- DAVIE G., HERVIEU-LEGER D. (1996), *Identités religieuses en Europe*, Paris, La Découverte.
- DEBARBIEUX E. (1998), *Désigner et punir, d'une construction ethnisante au collège*, actes du séminaire Ecole et justice; à paraître.
- DUBET F. (1996) "La laïcité dans les mutations de l'école", in WIEVIORKA M. (dir.), *Une société fragmentée? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.
- FORQUIN J.-Cl. (1989), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, De Boek/Université, Bruxelles.
- PAGE M. (1996), "Citoyenneté et pluralisme des valeurs", in GAGNON F., Mc ANDREW M., PAGE M. (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, L'Harmattan.
- WALZER M. (1997), *Sphères de la justice. Une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.

## MULTICULTURALISME ET INTÉGRATION

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., préf. WEINRICH H. (1996), *Quelle école pour quelle intégration?* Paris, Hachette Education/CNDP.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996), *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF.

**La Fondation Roi Baudouin** est un établissement indépendant d'utilité publique. Lorsqu'en 1976 la Nation célébra le 25<sup>e</sup> anniversaire de Son accession au Trône, le Roi Baudouin souhaita la création d'une fondation au service de la population. L'article 3 des statuts décrit en ces termes la mission de la Fondation: prendre *"toutes initiatives tendant à l'amélioration des conditions de vie de la population, en tenant compte des facteurs économiques, sociaux, scientifiques et culturels."* La Fondation entend donc s'attaquer à des enjeux et à des défis de société en stimulant la solidarité et la générosité et en agissant comme catalyseur de changements durables.

Afin de promouvoir la générosité, la Fondation donne la possibilité à des particuliers, des associations et des entreprises d'instituer des fonds qui appuient des réalisations et des projets novateurs. La formule de *'Transnational Giving Europe'* et la création de la King Baudouin Foundation U.S., visent à favoriser une solidarité transfrontalière. Outre les dons d'innombrables sympathisants (au CCP 000-0000004-04), qui constituent un encouragement de tous les instants, la dotation de la Loterie Nationale est également indispensable pour garantir l'impact de la Fondation.

Les projets et les campagnes de la Fondation s'articulent autour de trois thèmes: promouvoir la prospérité et le bien-être de la population, favoriser une cohabitation harmonieuse au sein de la société, contribuer au développement et à l'épanouissement personnels. Concrètement, cela signifie que la Fondation développe des initiatives centrées sur la pauvreté et l'exclusion sociale, le travail et l'emploi, le développement durable dans les secteurs socio-économiques, la justice et les pouvoirs locaux, le développement de la société civile, les médias, la formation, la culture et le sport.

La Fondation Roi Baudouin exerce une fonction de forum en réunissant autour d'une même table des experts et des citoyens. Elle stimule également une réflexion à long terme et sensibilise la population à des thèmes qui lui sont chers.

## **FONDATION ROI BAUDOUIN**

rue Brederode 21 - 1000 Bruxelles

Tél.: 32(0)2/511 18 40 - Fax: 32(0)2/511 52 21

E-mail: [info@kbs-frb.be](mailto:info@kbs-frb.be) - Site: [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)

CCP: 000-0000004-04