



MARK

Recherche sociale

Récit : Matthew Lipman
Manuel : Matthew Lipman
et Ann Margaret Sharp

Traduction et adaptation : Nicole Decostre

L'auteur

Matthew Lipman est un logicien, philosophe et pédagogue américain. Disciple de John Dewey, il a voulu créer un programme de construction et de libération d'une pensée qui assure les meilleures chances de réussite à l'école et dans la vie : « Philosophy for Children », reconnu par l'UNESCO et pratiqué avec succès dans plus de soixante pays. Malgré cette appellation, ce programme, composé de romans accompagnés de manuels, peut être utilisé aussi avec des adultes. Matthew Lipman est le fondateur de l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) à l'Université Montclair (New Jersey).

Mark, Recherche sociale

Comment faire comprendre la démocratie ? Comment apprécier l'idéal démocratique ? Comment former de jeunes citoyens ? Comment motiver les populations, les jeunes en particulier, à défendre les valeurs démocratiques ? Autant de questions cruciales parmi d'autres auxquelles Matthew Lipman offre les moyens de répondre, dans un esprit humaniste, grâce à une recherche pédagogique unique par sa profondeur et son ouverture, fruit d'une patiente expérimentation.

Le récit, miroir réaliste des problèmes de vie, est le support d'un questionnement affiné destiné à développer une pensée critique et constructive par une communauté de recherche instaurant un dialogue véritable, permanent, avec soi-même comme avec les autres.

La traductrice

Nicole Decostre est licenciée en histoire (ULB) et professeur d'histoire – retraitée – à la catégorie pédagogique de la Haute École de la Communauté française à Mons. Elle est la traductrice de Matthew Lipman (*À l'École de la pensée*, 1995 et 2006) et de Fred Jerome (*Einstein, un traître pour le FBI*, 1995).

Mark

Recherche sociale



P.I.E. Peter Lang

Bruxelles · Bern · Berlin · Frankfurt am Main · New York · Oxford · Wien

Mark

Recherche sociale

Récit : Matthew Lipman
Manuel : Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp

Traduction et adaptation : Nicole Decostre

La plupart des exercices et des plans de discussion sont dus à Matthew Lipman. Certains exercices (marqués « ML/AS ») sont dus à Matthew Lipman et Ann Margaret Sharp, d'autres (marqués « MM ») à Miriam Minkowitz, d'autres encore (marqués « ER ») à Elleen Rice.

Copyright 1980 – Matthew et Theresa Lipman. Publié par l'Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State College, Upper Montclair, N.J. 07043. (<http://cehs.montclair.edu/academic/iapc/world.shtml>)

Mis en page et édité par Universal Diversified Services, Fairfield, N.J. 07006. Imprimé aux États-Unis. ISBN 0-916834-15-8. Library of Congress n° 80-80849. 1986 – Avec l'aide de la Fondation Rockefeller.

© Matthew Lipman, *Mark*, Montclair State College, ISBN 0916834131.
© Matthew Lipman, *Social Inquiry*, Montclair State College, ISBN 0916834158.

Avec le soutien financier du Ministre de la Santé, de l'Action sociale et de l'Égalité des chances de la Région wallonne.



Illustration de couverture : Phare de Ponta do Pargo, Madère (photographie de la traductrice).

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'éditeur ou de ses ayants droit, est illicite. Tous droits réservés pour l'édition en langue française.

© P.I.E. PETER LANG S.A.
Éditions scientifiques internationales
Bruxelles, 2009
1 avenue Maurice, B-1050 Bruxelles, Belgique
www.peterlang.com ; info@peterlang.com

Imprimé en Allemagne

ISBN 978-90-5201-544-6 E-ISBN 978-3-0352-6097-7
D/2009/5678/41

Information bibliographique publiée par « Die Deutsche Bibliothek »
« Die Deutsche Bibliothek » répertorie cette publication dans la « Deutsche Nationalbibliografie » ; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur le site <http://dnb.ddb.de>.

Table des matières

Préface (Marcel Voisin)	11
Mot de la traductrice	19
Introduction (Matthew Lipman)	21
Chapitre I	33
A. Récit.....	33
B. Manuel.....	43
1. La médiation d'un conflit	43
2. Demander des raisons	45
3. Tout et seulement.....	50
4. Similarités et différences	52
5. Les critères, des considérations décisives	55
6. Qu'est-ce qu'être libre ?	59
7. Qu'entend-on par démocratie ?.....	62
8. Principes guidant le choix de critères	68
9. Théorie et pratique.....	70
10. Prise de décision	73
11. Penser et agir, une seule démarche	76
12. Emploi et vie familiale.....	78
13. Les « petits amis »	83
14. La jalousie.....	84
15. L'excentricité.....	86
Chapitre II	87
A. Récit.....	87
B. Manuel.....	101
1. La discrimination sexuelle	101
2. Le déchaînement de la violence.....	102
3. L'exemple.....	103
4. Être victime.....	105
5. Des politiques sociales.....	106
6. Qu'entend-on par société ?	110
7. Forces de cohésion sociale ou d'éclatement	112
8. Les hommes et les fourmis sont-ils des êtres sociaux ?.....	114
9. L'anarchie.....	116
10. Les gens sont-ils foncièrement agressifs ?.....	117
11. Naturel/Social	119
12. Les présupposés	122
13. Causes et symptômes	123
14. De nouvelles relations.....	125
15. Les critères, des tests	126
16. Les démocraties possèdent-elles toutes une Constitution ?.....	129

17.	Quand le vote se justifie-t-il ?.....	133
18.	Nommer.....	136
19.	Toute activité est-elle recherche de perfection ?.....	138
20.	Relation entre loi et justice.....	139
21.	L'intérêt personnel.....	142
22.	La volonté générale.....	143
23.	L'intérêt général.....	144
24.	Existe-t-il une seule manière valable de vivre ?.....	146
25.	La surpopulation.....	149
26.	La société pratique-t-elle sur ses membres le lavage de cerveau ?.....	150
27.	Que représente un nouveau-né ?.....	151
Chapitre III.....		153
A. Récit.....		153
B. Manuel.....		169
1.	Le respect envers ceux qui détiennent l'autorité.....	169
2.	La cohérence.....	170
3.	Quand commence l'éducation ?.....	174
4.	Qu'est-ce qu'une société révèle d'elle-même ?.....	176
5.	Les huit possibilités.....	179
6.	Relation de la société à ses institutions.....	182
7.	Apprendre de son entourage.....	184
8.	Camaraderie, amitié, amour.....	186
9.	Rompre.....	188
10.	Les relations sociales.....	189
11.	Les transactions.....	193
12.	L'intérêt personnel.....	195
13.	Quand « si... alors » est-il pertinent ?.....	197
14.	Association/Communauté.....	199
15.	L'identité, un tissu de relations.....	201
16.	N'agit-on qu'à son propre avantage ?.....	203
17.	Qu'est-ce qu'une communauté ?.....	204
18.	L'anomie.....	207
19.	La propriété.....	208
20.	Le délit et sa relation à la loi.....	210
21.	La normalité du délit.....	211
22.	Loi et châtement.....	213
23.	Les tribunaux sont-ils impartiaux ?.....	214
24.	Les délinquants souhaitent-ils être acceptés par la société ?.....	215
Chapitre IV.....		217
A. Récit.....		217
B. Manuel.....		230
1.	Deux tâches gouvernementales.....	230
2.	Lisa détermine la vérité ou la fausseté de propositions.....	232
3.	Les trois présupposés de Randy.....	235

4.	Les trois présupposés de Mark.....	236
5.	Que signifie « cela va de soi » ?	238
6.	Comment évaluer des faits ?	239
7.	Comment évaluer les expériences ?	243
8.	Comment évaluer les institutions ?	245
9.	Approches alternatives de l'éducation	248
10.	Apprendre de l'expérience d'autrui	250
11.	Pourquoi des lois ?	251
12.	De quel côté se situe le juge ?	253
13.	Certaines choses sont-elles interdites parce qu'elles sont mauvaises ?	254
14.	Les lois sont-elles parfaites ?	257
15.	La division du travail	258
16.	Qu'est-ce qu'une institution ?	259
17.	Deux sortes de lois	261
18.	Vengeance et loi du talion	262
19.	Expier	263
20.	Une société est-elle viable sans la force ?	264
21.	Le raisonnement inductif	266
Chapitre V		271
A.	Récit	271
B.	Manuel	280
1.	Qu'est-ce que la tradition ?	280
2.	Devoirs et responsabilités réciproques	283
3.	Devoirs et responsabilités non réciproques	286
4.	Quand y a-t-il éducation ?	287
5.	Formation et chances de réussite	290
6.	Jeux illicites	291
7.	Pourquoi dire que l'école n'est « que de la foutaise » ?	292
8.	Des lois cohérentes	294
9.	Le décrochage scolaire	295
10.	Emploi et qualification	297
11.	Qu'est-ce qui fait le bon enseignant ?	300
Chapitre VI		303
A.	Récit	303
B.	Manuel	312
1.	La bureaucratie	312
2.	Cadres et employés-types	315
3.	Rôles et jeux de rôles	317
4.	La mobilité sociale	320
5.	Comment on pense dans un organe social	323
6.	La relation parents/enfants	323
7.	Le partage de l'autorité	325
8.	Pensées et expressions sont-elles inséparables ?	330
9.	Pensée et pensée autonome	331

10.	Raisons de l'autorité	332
11.	Justice et différences valables.....	333
Chapitre VII.....		335
A.	Récit.....	335
B.	Manuel.....	346
1.	Définitions de la liberté.....	346
2.	Quatre combinaisons possibles de la liberté	348
3.	Gestion du territoire.....	349
4.	La liberté, réaliser ses propres désirs	351
5.	Jusqu'où la société peut-elle interférer avec la liberté individuelle ?	352
6.	Actes privés librement consentis	357
7.	Actes non consentis	359
8.	Avoir des pensées dangereuses.....	360
9.	Être différent.....	361
10.	Faire du tort, un critère	362
11.	Pour un changement de société.....	363
12.	Un comportement autodestructeur	365
13.	Peut-on parler de « nature humaine » ?.....	367
14.	Compétitivité et coopération, des tendances comportementales	369
15.	<i>Le Grand Tourillon</i>	370
Chapitre VIII		373
A.	Récit.....	373
B.	Manuel.....	383
1.	L'expérience de <i>déjà vu</i>	383
2.	Les événements et leurs conditions.....	384
3.	La justice, « à chacun selon son mérite ».....	385
4.	Que sont les droits ?.....	387
5.	La justice, respect des droits de chacun	389
6.	Tous nos droits ont-ils été identifiés ?	391
7.	La justice, cela existe-t-il ?	392
8.	Justice et équité.....	393
9.	Injustice et inégale répartition des biens	396
10.	L'équité consiste-t-elle à traiter tout le monde de la même manière ?	399
11.	L'injustice, inégalité des chances	401
12.	L'injustice par manque de participation des employeurs aux frais d'éducation.....	403
13.	Les gens obtiennent-ils vraiment leur dû ?	404
14.	La justice, pourvoyeuse des conditions de la liberté.....	405
15.	Adultes et enfants sont-ils différents ?.....	407
16.	Vivre et vivre bien	409
Sources et références		413

Préface

Mon but est de devenir un maître vraiment pratique et d'éveiller avant tout chez les jeunes gens le jugement personnel et la réflexion pour qu'ils ne perdent pas de vue le pourquoi et le comment de leur savoir.

Nietzsche, *Lettre à Gersdorff*, 6 avril 1867.

Pourquoi rédiger une préface pédagogique pour un récit destiné *a priori* à la jeunesse ?¹ C'est que *Mark, Recherche sociale* est une fiction qui nous introduit dans une problématique essentielle à la vie et à la survie des démocraties : la formation d'une conscience civique, l'outil privilégié du citoyen qui se veut lucide, actif et prospectif.

La vie quotidienne de Mark et de ses amis éveille des réflexions, suscite des questions, engendre des problèmes qui, par l'entraînement des exercices, vont éclairer la connaissance de la vie sociale, construire peu à peu une conscience citoyenne et fortifier l'engagement pour un monde plus juste et plus libre, peuplé de femmes et d'hommes mieux épanouis. Tel est l'humanisme de Matthew Lipman qui aurait pu dire à chacun comme cet hypothétique philosophe chinois : « Ne te plains pas de l'obscurité. Deviens une petite lumière ».

Qui est Matthew Lipman ?

Logicien, philosophe et pédagogue américain né en 1922, il a construit son programme d'éducation à partir d'une culture extrêmement riche et de son expérience de vie. Déçu dès le début de ses études, comme il le sera par ses débuts de professeur, inquiet de la médiocrité d'une littérature de jeunesse fade et déconnectée de la réalité, il devient un des meilleurs disciples de John Dewey, le célèbre philosophe de l'éducation démocratique. Ses études à l'Université Columbia, riche en personnalités diverses, et un séjour en France lui ouvrent des horizons nouveaux.

Pourquoi les étudiants ne comprennent-ils pas ? Pourquoi se découragent-ils ? Pourquoi l'école en dégoûte-t-elle beaucoup trop de la recherche et de la culture ? Pourquoi tant de gens se laissent-ils manipuler ?

¹ Je renvoie aussi aux préfaces des éditions de 1995 et 2006 de *À l'École de la pensée*, (De Boeck, Bruxelles), seul ouvrage théorique général disponible en français, traduction par Nicole Decostre de *Thinking in Education* (Cambridge University Press).

Pourquoi la guerre et ses horreurs ? Pourquoi la démocratie est-elle si difficile à réaliser ?

Il évite de peu la terrible Bataille des Ardennes, mais sa jeunesse se déroule dans un contexte politique guerrier, peu favorable aux libertés. Il comprend que la seule chance de celles-ci réside dans l'éducation. Mais à condition qu'elle se renove et dynamise les esprits et les cœurs, tout en prenant le réel à bras-le-corps.

Il va dès lors se consacrer à mettre au point un programme appelé *Philosophy for Children*, fondé sur une autre rupture d'avec la tradition et ses préjugés. L'enfant est naturellement philosophe, car il est curieux et pose souvent les bonnes questions. Il veut comprendre. Pourquoi ne pas d'emblée faire fleurir cette merveilleuse disposition au lieu de la refouler à l'âge adulte, au nom d'une conception théorique de la maturité, au risque de l'éteindre ? Pourquoi ne pas profiter de la plasticité et de l'ouverture de l'esprit jeune pour perfectionner la pensée, cet outil indispensable pour réussir sa vie ? C'est aussi une compétence transversale nécessaire à tout apprentissage, à la résolution de tout problème.

On n'apprendra donc pas la philosophie, et surtout pas son histoire, ni un ersatz infantile. On exercera la pensée à partir du questionnement spontané, par une recherche en commun où le jeune, traité en partenaire, pourra développer sa sensibilité comme son intellect. Il découvrira ainsi la joie de connaître, le plaisir de penser, évitant l'échec ou le décrochage scolaires et se sentant capable d'affronter la vie.

Il est évident que cet entraînement est aussi profitable pour le développement de l'adulte, en particulier de tous les types de formateurs.

Parcours du philosophe

Pour comprendre l'entreprise originale et l'engagement pédagogique de Lipman, il convient de jeter un coup d'œil sur ses années de formation.

Son parcours scolaire est déjà significatif. Dès le niveau primaire, il se révèle un enfant critique, quelque peu rebelle, sensible et soucieux de comprendre le réel plutôt que les fables. Et pas très heureux des comportements magistraux qu'il subit ! Il fut même expulsé de la classe quelque temps... Déjà il ressent l'abrutissement – c'est son mot – que génère la « normalité » de l'école. Issu d'un milieu modeste, vivant une époque inquiète (l'économie américaine s'est effondrée, la Seconde Guerre mondiale se profile), il développe tôt une curiosité pour la société et une sensibilité pour la question sociale. Sans le sou, il passe même une année dans une ferme avant de reprendre des études d'ingénieur. Volontaire pour l'aviation, il est refusé pour cause de vue déficiente. En 1943, il est appelé dans l'infanterie qui lui permet de

suivre des cours. Il arrive en Californie où il apprécie le climat au point de préférer le tennis à certains enseignements ennuyeux...

Cependant, un professeur d'anglais l'intéresse à la philosophie et il découvre John Dewey dont la pédagogie démocratique le séduit et l'oriente définitivement vers la philosophie. À la fin de la guerre, il séjourne en Angleterre où, selon ses propres termes, il rencontre les premiers vrais professeurs de philosophie, notamment Charles Hendel, spécialiste de Hume et de l'éthique.

Un an d'Europe, c'est important pour la formation d'un Américain. En 1946, il entre à Columbia qui était un terrain fertile pour les idées. Il en sort diplômé en 1948. Il entreprend alors, sous la direction de Randall et Schapiro, un doctorat de recherche en esthétique qui deviendra en 1967 le livre intitulé *What Happens in Art ?*

En 1950, une bourse Fulbright lui offre de passer un an en Sorbonne. Cela lui permet de rencontrer des penseurs célèbres, comme Gabriel Marcel, Maurice Merleau-Ponty, Yvon Belaval et d'assister à de prestigieuses conférences. Il adore Paris et, en se privant, parvient à prolonger son séjour d'un an en le complétant de six mois à Vienne. À la Sorbonne, son intérêt pour l'esthétique se nourrit d'Étienne Souriau.

Cette diversité d'horizons philosophiques l'arrache au seul héritage américain du XIX^e siècle, le pragmatisme et le naturalisme, comme à l'influence britannique centrée sur l'analyse du langage. Mais il en retient l'essentiel : une attention libératrice au sens des mots. Il intègre le style français, sa vision du monde et des problèmes vitaux à l'optique américaine. Il rejoint encore ici Dewey avec qui il entretiendra une correspondance.

L'esprit ainsi ouvert et outillé, Lipman aborde sa carrière d'enseignant au Brooklyn College de l'Université de New York City, à la place d'un professeur chassé pour avoir refusé de se présenter devant les sinistres commissions du maccarthysme. Cela marque aussi !

Il découvre alors la difficulté de se faire comprendre par les étudiants. Le souci pédagogique ne le quittera plus. Membre du groupe philosophique de New York qui prolonge, autour de Justus Buchler, la pensée de Dewey décédé en 1952, il publie *What Happens in Art ?* et *Contemporary Esthetics*.

En 1968, il commence à concevoir son programme de *Philosophy for Children (Philosophie pour Enfants)* qui l'oblige à renouer avec l'intérêt pour le langage. Il exploite les prodigieux rapports qui unissent la pensée et la langue. Il s'inscrit au National Institute of Education de Washington D.C. où il présente un projet de recherche pour faciliter aux enfants la compréhension des ambivalences, en particulier dans la propagande et la publicité. Ce projet a évidemment une incidence

politique indirecte : il illustre le fait que son auteur, contemporain des guerres d'Espagne, de 1939-45 et de Corée, éprouve un profond souci pour l'avenir de la démocratie. Il avait d'ailleurs collaboré à la fondation de *Dissent*, une revue du socialisme démocratique aux États-Unis. Il avait aussi publié à Columbia une étude sur l'anarchisme.

Dans *Mark*, on retrouve les éléments du cours sur les idéologies politiques qu'il donna à Columbia. Lipman veut aider à comprendre la civilisation et les institutions contemporaines et à s'y situer de façon lucide et responsable dans un cadre démocratique en progrès. Étonnamment, il n'y a pas d'influence directe de *Démocratie et Éducation* (1916) de John Dewey que Lipman ne lira que vers 1980.

Philosophy for Children résulte aussi d'une collaboration en équipe, notamment avec Ann Margaret Sharp, Joe Isaacson et Fred Oscanyan. Ann Margaret Sharp est demeurée jusqu'à aujourd'hui une fidèle collaboratrice, tant pour l'écriture que pour la formation. L'ami de jeunesse Joe Isaacson, soucieux que les enfants deviennent des penseurs critiques, a exercé une influence déterminante. Fred Oscanyan était logicien. Son aide précieuse fut trop rapidement interrompue par son décès prématuré.

En 1974, Lipman fonde à l'Université Montclair l'IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children), reconnu en vertu de son excellence et de son caractère novateur par l'American Philosophical Association ainsi que par l'UNESCO. Le directeur actuel en est Maughn Gregory.

L'œuvre

Le premier récit fut *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, accompagné de son manuel *Recherche logique*, publié en 1974. Il révèle de façon concrète, sans aucun appareil académique, les lois fondamentales de la logique d'Aristote qui règlent encore l'essentiel de notre vie. Il s'adresse aux enfants de 12-14 ans, Lipman n'imaginant pas encore qu'il pourrait atteindre le niveau primaire et même préscolaire. Mais d'emblée, le philosophe songe à une refonte totale de l'éducation qui la corrige de son fixisme, de son hiératisme comme de son inefficacité. Il utilise son expérience de professeur de logique, « apprise sur le tas » et suit la suggestion d'une avocate, Rita Nadler, de partir d'une histoire.

La logique d'Aristote a un aspect concret et lui paraît bien convenir à deux domaines importants : la compréhension du langage et celle du monde. La recherche s'inspire notamment de Peirce et de Dewey.

S'amorce là une véritable philosophie de l'éducation dont les axes majeurs sont le respect de l'enfant, considéré comme un partenaire à part entière et la « communauté de recherche philosophique » organisée

comme un véritable laboratoire de la pensée et de la citoyenneté en se fondant sur la capacité dialogique des jeunes. *La Philosophie pour Enfants* n'est pas un ersatz de philosophie universitaire ni un domaine particulier de la philosophie : c'est un entraînement à la pensée critique ouverte et auto-correctrice qui se fonde sur le fait, enfin bien reconnu, que l'enfant est capable de philosopher par la pertinence de ses questions et réflexions².

Le récit écrit, il fallait en imaginer l'exploitation pédagogique. Lipman et ses collaborateurs, notamment Ann Margaret Sharp, ont fourni un travail à la lettre extraordinaire. Par des exercices appropriés, ils ont systématiquement exploité toutes les possibilités philosophiques du texte. Des plans de discussion, soigneusement conçus et expérimentaux, explorent les idées et les domaines du savoir de façon dialectique, ouverte, parfois provocante, afin de forcer la réflexion et son expression dans leurs derniers retranchements. Ils mènent la vie dure aux idées reçues, aux préjugés, aux évidences fallacieuses, etc. Ils usent du paradoxe ou de la contradiction pour secouer les habitudes et les prétendus acquis. La richesse des exercices permet de rencontrer les différentes situations épistémiques ou pédagogiques. À l'enseignant d'opérer un choix judicieux en fonction des besoins des jeunes et de ses propres objectifs.

On ne soulignera jamais assez l'utilité, la rigueur et la pertinence de cet énorme travail. Peu de philosophes et de pédagogues trouvent le goût et le courage de concrétiser aussi précisément leur pensée dans le but de servir l'éducation fondamentale. La Fondation Rockefeller l'a bien compris en soutenant le projet pour les populations en difficulté scolaire particulièrement.

Durant toutes ces années, Lipman ne cesse de perfectionner ses cours de formation d'enseignant. Son travail n'est pas purement intellectualiste. Il s'adresse aussi à l'éthique, à l'esthétique et à la sensibilité. C'est ainsi qu'il conçoit *Lisa, Recherche éthique*, en contestant la domination alors générale des idées de Piaget et de Kohlberg. Ce n'était pas une mince affaire ! Avec *Suki, Writing, Why and How ?* il s'occupe de l'écrit au moment de la vogue assez dévastatrice de l'oral. Chaque ouvrage suscite naturellement des oppositions et des critiques, mais autour de 1976, le programme commence à récolter un début de reconnaissance aux États-Unis avant de rayonner dans le monde entier dans les années 1980. Le premier séminaire international hors du pays d'origine se tient

² En 1979, dans *L'Enfant cette personne* (Elsevier-Unicef, 1979), Jean Drumel et Marcel Voisin réclamaient un « droit à la philosophie » pour l'enfant. Voir aussi Françoise Guillaume, *L'enfant : petit homme ou petit d'homme ?* (L'Harmattan, 2008).

en 1986 au Danemark. Depuis, l'IAPC a continué à diffuser P4C (Philosophy for Children) par ses publications et conférences, mais aussi par un séminaire annuel à l'Institut Montclair (New Jersey), ainsi que par de nombreux séminaires dans une quarantaine de pays où des centres de formation se sont créés. Rompant avec le mépris traditionnel de l'enfant (« trop petit pour... »), avec la conception altière de la philosophie universitaire (couronnement de la formation), avec la littérature de jeunesse saturée d'un merveilleux ou d'un fantastique de pacotille, Matthew Lipman propose un véritable outil de formation d'une pensée libre et constructive, capable de saisir le réel et de progresser dans une voie résolument humaniste. C'est une petite révolution dont on commence seulement à mesurer la portée. Dewey, dans *How We Think* (1903) distinguait déjà la pensée ordinaire de la pensée réflexive, c'est-à-dire consciente de ses causes et conséquences. C'est la matrice de la pensée d'excellence proposée par Lipman dans une voie résolument philosophique.

En conclusion

« Dynamiser la pensée pour libérer l'homme »³, cet objectif est d'une actualité patente : la véritable démocratie est cernée de toutes parts, mise en danger aussi bien par l'illusion médiatique que par l'impuissance politique à l'encontre des résurgences de l'obscurantisme comme d'une idéologie de la concurrence effrénée et du profit maximum immédiat.

Au « choc des civilisations », le programme de Lipman oppose une formation du jugement raisonnable, une argumentation fondée sur des critères appropriés, une ouverture à l'inouï, un sens du dialogue vrai qui offre un terrain favorable à la nécessaire interculturalité dans un monde globalisé.

Ce programme *Mark, Recherche sociale*, s'adresse, comme on l'a vu, au système scolaire (à partir de 15-16 ans). Mais il convient également à tous niveaux d'âge pour favoriser l'insertion sociale et politique. Il peut aider aussi à favoriser les relations interculturelles et intergénérationnelles et donc convient à divers types de formations, et notamment pour la formation continuée.

C'est une naïveté dangereuse de croire qu'on pense naturellement et sans effort. Comme le dit l'épistémologue Gaston Bachelard : « On commence toujours par se tromper ». Dès la naissance, nous sommes victimes des illusions de nos sens, nourris d'habitudes, de préjugés, de

³ C'est le titre de ma préface de l'édition de 1995 à *À l'École de la pensée*, De Boeck-Université, Pédagogies en développement, Bruxelles.

croyances et de fausses évidences. Sans éducation critique, nous en restons prisonniers toute notre vie. Il convient donc de développer de façon optimale nos compétences intellectuelles et relationnelles. Sans éducation à la pensée scientifique, nous demeurons captifs de notre échelle, incapables de concevoir autre chose que ce que nous découvre l'observation ordinaire.

Pour utiliser au mieux les extraordinaires capacités de notre cerveau, il faut donc apprendre à penser et le faire le plus tôt possible lorsque notre curiosité naturelle reste ouverte et dynamique, tant que nos neurones s'interconnectent facilement pour construire notre esprit. Mais il faut le faire ensemble, car le cerveau est un organe social. Telle est la révolution copernicienne opérée par Matthew Lipman à l'encontre des traditions éducatives et culturelles négligentes ou infantilisantes.

Armé des sciences humaines des plus modernes, faisant coopérer rationalisme et empirisme, il renoue avec le généreux projet des Lumières : « Réconcilier la philosophie et le peuple » et « changer la façon commune de penser », comme l'énonçait Diderot en présentant l'Encyclopédie. Élaborer une réflexion en recherche, une pensée heuristique qui s'efforce de nous libérer en permanence et de nous ouvrir les chemins des progrès demeure la visée fondamentale de toute hominisation.

Nous sommes heureux de pouvoir présenter cette réalisation capitale d'un humanisme appliqué, pour aider, non seulement l'école – dès le niveau maternel ! – mais aussi les parents, grands-parents et animateurs soucieux d'outiller les populations pour affronter la complexité de la vie moderne dans les meilleures conditions.

Marcel Voisin
Président de PhARE⁴

⁴ PhARE, Centre Belge d'Analyse, de Recherche et d'Éducation en Philosophie pour Enfants qui, depuis 1992, s'efforce de faire connaître le programme Lipman dans la Communauté Wallonie-Bruxelles de Belgique. Les formations sont assumées par Marie-Pierre Grosjean principalement, formée à Montclair et secrétaire générale de l'asbl. (<http://users.skynet.be/philoenfants/>)

Mot de la traductrice

Je tiens tout d'abord à remercier les Éditions Peter Lang qui ont compris l'intérêt et la grande originalité de cet ouvrage destiné à développer une citoyenneté démocratique véritable.

Je souhaite remercier également mon mari, Marcel Voisin, pour sa relecture attentive de l'ensemble, ma filleule Maud, 17 ans, qui a relu le récit, le trouvant très bien adapté au langage et aux situations des jeunes de sa génération et qui m'a suggéré l'une ou l'autre correction d'expression.

Je tiens à remercier M. Christian Dupont, Ministre de l'Enseignement obligatoire, pour le soutien de la Communauté française à ce projet.

J'exprime enfin ma reconnaissance aux quelques amis qui m'ont encouragée dans cette entreprise. Ils se reconnaîtront !

Si j'ai précisé qu'il s'agit d'une « traduction et interprétation », c'est que certains exercices, particulièrement ceux qui sont dus à Elleen Rice, s'inscrivent plus particulièrement dans un contexte américain, j'ai parfois dû les adapter et suggérer à l'utilisateur de faire avec son public des recherches sur leur propre contexte.

Je terminerai en disant quel plaisir j'ai eu à traduire cet ouvrage qui m'a permis d'approfondir de nombreuses questions philosophiques et pratiques par rapport à la citoyenneté, à la loi, aux notions fondamentales de la démocratie et qui, je l'espère, permettra à de nombreux lecteurs de faire de même. En effet, s'il s'agit bien d'un ouvrage fondamentalement destiné à l'enseignement, il n'a rien du manuel classique : il peut intéresser tous ceux qui s'intéressent à l'avenir de la démocratie. Le récit met en scène des personnages auxquels le lecteur peut s'identifier et le manuel qui l'accompagne permet d'élargir au maximum la réflexion et de préparer éventuellement à l'action.

Il me reste à exprimer toute ma gratitude à Matthew Lipman lui-même, qui n'a cessé de m'encourager dans mes travaux, qui m'a fait part de sa grande satisfaction de voir vivre en français ses personnages...

Nicole Decostre
Secrétaire de l'asbl PhARE

Introduction

On est loin d'une véritable formation à la recherche sociale visant la *citoyenneté informée et responsable* ! Estimant que la société est une structure à laquelle les jeunes doivent s'adapter plutôt qu'un ordre souple et ouvert qui découvre les contributions originales et leur accorde une place, ce qu'on cherche en général, c'est à les socialiser et à les instruire des phénomènes sociaux et de leur histoire. On sous-estime leur capacité à s'informer des forces sociales en présence grâce à leur sens aigu de l'étonnement et à leur insatiable curiosité. Conjuguer *formation et instruction* permettrait d'élaborer une initiation à la société préparant à la *citoyenneté* tout en prodiguant une instruction chargée de sens. Il faut donc *apprendre à penser*. Mais qui enseignera aux enseignants des habiletés de pensée ? Les *critères de rationalité* permettant de reconnaître un raisonnement efficace et fiable sont les règles et principes de la logique. Nombre de *questions* philosophiques sur des problèmes fondamentaux restent *sans réponse définitive*.

La pédagogie de la *Philosophie pour Enfants* implique une *communauté de recherche*, où chacun a démocratiquement la possibilité de se faire entendre, d'apprendre des autres, et où le dialogue, intériorisé et devenu un forum intérieur dans l'esprit de chacun, constitue la base du processus appelé pensée.

Pour pouvoir appréhender des données informatives, les organiser et les assimiler, il convient de disposer de concepts de base, même élémentaires. Par exemple, pour la *formation scientifique*, s'il est facile de faire des expériences de laboratoire, des questions préalables se posent : qu'est-ce que de telles expériences présupposent ? Qu'est-ce que la vérité ? Pourquoi rechercher l'objectivité ? En quoi la prise de mesure est-elle importante ? Pourquoi décrire ? Quel est l'objectif de la recherche d'explications ? Explorer de tels sujets ferait diminuer, voire disparaître la résistance ou l'aversion de certains élèves. La *recherche sociale* ne requiert pas moins de préparation intellectuelle. Une *citoyenneté réflexive* doit pouvoir évaluer les réalisations d'individus œuvrant dans les institutions, ainsi que celles de ces institutions. Les citoyens doivent posséder une connaissance active des idéaux que ces institutions sont censées poursuivre, les comprendre et en discuter la problématique philosophique, pour éventuellement les accepter, suite à leur propre réflexion. À défaut d'une compréhension claire de concepts comme liberté, justice, égalité, personne, démocratie, comment dire si les élus

ou les institutions fonctionnent bien ou mal ? On peut enseigner les lois, mais si on ne connaît pas un minimum des problèmes constitutionnels qui les sous-tendent, ainsi que quelques aspects philosophiques qui sous-tendent les problèmes constitutionnels, les attitudes à l'égard des lois seront contaminées par des doutes, des critiques négatives ou par des erreurs d'interprétation. Ne s'agit-il pas là d'un ensemble de faits et d'idées à inculquer à tous, de soumissions et d'engagements indiscutables en démocratie ?

La *capacité à réfléchir*, c'est-à-dire l'excellence dans les compétences de la pensée, est un critère primordial. La réflexion comporte une *dimension comportementale* (agir, créer, etc.) et une *dimension sociale* (par le dialogue). *Responsabilité sociale* signifie plus que devoir rendre des comptes : elle inclut la capacité à répondre de manière appropriée et intelligente à une situation problématique.

Une éducation à la *citoyenneté responsable* doit initier l'étudiant aux concepts de base de la civilisation occidentale, développer l'habileté à saisir et à identifier les situations sociales où il se trouve et à prendre ces situations pour exemples des considérations générales régissant la relation entre la société et ses membres. Il s'agit d'exercer, d'aiguiser et de renforcer les habiletés de pensée par des exemples et des applications. Les étudiants développeront une disposition à être attentifs aux concepts et aux idéaux régulateurs s'appliquant à une situation, une rigueur logique pour déduire ce qui découle nécessairement des principes découverts, une aptitude à raisonner pour être vigilants à l'égard de toutes les considérations qui s'imposent (les conséquences possibles de manières différentes d'agir, par exemple).

Un programme valable de sciences sociales traite les concepts fondamentaux des sciences comportementales comme contestables par essence plutôt qu'absolus. Il cherche à appairer des habiletés cognitives spécifiques à des concepts spécifiques, afin que les étudiants se sentent cognitivement prêts à saisir et analyser les concepts qui feront l'objet de leur discussion. Il présente des matériaux factuels permettant de faire appel à la réflexion, en exigeant des étudiants qu'ils envisagent les conséquences ou les implications possibles des généralisations empiriques, les raisons susceptibles d'avoir été à l'origine de certaines façons d'agir, ainsi que des contre-exemples éventuels.

La norme pour déterminer le degré de « raisonnabilité » peut être catégorique, limitée (par exemple, capacité à raisonner logiquement), ou plus large (par exemple, mieux saisir le sens de ce qu'on lit ou de ce qu'on entend, ou pouvoir mieux s'exprimer). Il est prouvé que ce type de programme, apprécié par les étudiants, a un *impact académique* : il améliore les résultats en général.

Deux volets composent la partie intitulée *Recherche sociale* du programme de *Philosophie pour Enfants : La Découverte d'Harry Stottlemeier*, introduction générale aux habiletés de penser et de raisonner (fin du primaire – début du secondaire) et *Mark, Recherche sociale*, développement à propos des questions de société (adolescents et adultes). Il s'agit à chaque fois d'une histoire, écrite sous forme de dialogue suscitant des questions philosophiques et accompagnée d'un manuel. Les sujets (importants ou d'intérêt mineur) n'y sont pas groupés de manière formelle. Ce sont des thèmes familiers des approches traditionnelles et des programmes universitaires de civilisation contemporaine de la seconde moitié du XX^e siècle. Le jargon des sciences sociales est écarté au profit d'un langage simple, celui d'adolescents, et cherche à établir un lien entre les compétences de la pensée propres au raisonnement philosophique et un éventail d'idées représentatif des fondements conceptuels de la pensée sociale occidentale.

Originalité de l'approche de Philosophie pour Enfants

I

1. Utilisation de *récits*, dont le langage familier centre l'intérêt, l'attention et l'énergie sur les domaines de l'expérience sociale auxquels le lecteur peut s'identifier.

2. Accent mis sur les *habiletés de pensée* : critères logiques du bon raisonnement et des méthodes valables de recherche ; pratique d'un large éventail d'actes mentaux : déduction, induction, contradiction, comparaison, identification d'antinomies, affirmation, généralisation, abstraction, projection, prévision, description, interprétation, explicitation, faculté d'étonnement, discussion, insistance sur la convergence entre connaissance théorique et application pratique, etc.

3. Confrontation *directe* avec les idées (philosophie sociale et politique, gouvernement, sociologie, psychologie sociale, économie, loi, science politique, anthropologie) dans des discussions plutôt que de manière indirecte par textes d'auteurs.

4. *Dialogue* : instrument puissant pour aiguïser la réflexion. L'apprentissage des méthodes (écoute attentive, présentation d'arguments visant rigueur et cohérence, bonnes raisons pour fonder ses opinions, respect des personnes, prise en compte de tous les points de vue) est rapidement intégré par chacun. S'y engager, c'est rencontrer sur le vif des alternatives à sa façon de penser, c'est découvrir à chaud de nouvelles possibilités, c'est confronter sans délai implications et conséquences. S'engager dans un dialogue en fait sortir avec un ensemble beaucoup plus développé de réflexes intellectuels et un sens plus profond des réalités de l'expérience sociale.

Ce qui se réalise d'abord dans tout groupe de *Philosophie pour Enfants* inspiré par la modélisation offerte dans les romans, c'est une véritable *communauté de recherche intellectuelle*. La facilité et le plaisir exprimés dès l'enfance par ceux qui s'engagent dans une recherche en commun et dans l'exploration en profondeur des problèmes philosophiques prouvent que le programme rencontre des besoins et des dispositions profondément ancrés et dont ne s'occupe nulle part ailleurs le système éducatif. Leur spontanéité à s'étonner, à parler, à rechercher des raisons et des causes, à vouloir approfondir, à accepter les différences, à rechercher une formulation précise respectant la vérité, montre bien que la philosophie commence, comme le devrait toute éducation, là où se trouvent les enfants plutôt qu'où se trouvent les adultes... En participant à des communautés de recherche, ils exemplifieront et modéliseront un comportement de citoyen responsable ainsi qu'une société tendant à définir, à formuler et à résoudre ses problèmes dans un esprit d'ouverture et de rationalité.

H

La *Recherche sociale*, traite des thèmes récurrents, ensembles conceptuels formant la colonne vertébrale d'une approche aidant à comprendre la société et le comportement de ses membres.

Critères

L'école est souvent accusée de ne pas rendre les enfants aptes à évaluer l'information, à comprendre leur monde, à considérer avec un esprit critique les valeurs qu'on tente de leur inculquer. En réalité, elle les aide vraiment peu à développer des moyens de faire des jugements raisonnables et fondés. Autrement dit, on omet de les mettre en contact avec le recours à des *critères*. On utilise comme modèles éducatifs les disciplines exactes, où l'on insiste plus que nécessaire sur la fonction de règles, minimisant celle des critères. Les mathématiques constituent une discipline déductive dans laquelle les règles fonctionnent avec une rigueur absolue. Si l'on transpose ce modèle dans d'autres domaines, les règles font office de prémisses majeures dans des discussions deductives. Par exemple, on peut considérer comme règle que des cas d'agression devraient être interprétés comme indicateurs d'un besoin de recherche d'éventuelles frustrations sous-jacentes. Une déduction de ce type, obtenue par les règles comprises dans la prémisse principale, est mécanique et pas très fiable. Elle aboutit à une conclusion nettement moins souple que celles qui découlent de l'utilisation de critères d'évaluation. L'utilisation d'un seul critère ne permet qu'un jugement de valeur rudimentaire, proche d'une déduction mécanique.

Ce qu'on enseigne sur le fonctionnement d'une société n'est pas indifférent, car il sera influencé par la manière dont il sera perçu. Si les individus ne sont pas capables de comprendre la fonction régulatrice d'idéaux et le besoin d'évaluer les politiques et les institutions en tant que moyens plutôt que comme fins, chaque génération acceptera mécaniquement comme nécessaire et intangible ce qui devrait précisément être réévalué à chaque nouvelle génération. En conséquence, il est indispensable que l'utilisation de la fonction logique des critères devienne un courant continu du processus éducatif.

Gouvernement

Chaque société dispose de moyens d'action pour régir la vie. Les formes de gouvernement varient : approches décentralisées des sociétés féodales ou centralisées des monarchies absolues, des tyrannies ou des régimes totalitaires, rares tentatives de société anarchiste. La nature du gouvernement n'est pas claire (rôle coercitif, coordonnateur des affaires, défense, interdiction de formes indésirables de comportement social...). Les caractéristiques intrinsèques d'un gouvernement (démocratie, tyrannie, fascisme, dictature) méritent d'être prises en compte. Ici aussi, il convient de jauger les critères permettant de les définir et de les distinguer.

Dans *Mark*, des discussions modélisent une recherche dialogique typique de jeunes qui tentent de comprendre en quoi une forme de gouvernement (la démocratie par exemple) diffère d'autres. Ils ont souvent une compréhension très imprécise des mots et des concepts que le formateur suppose connus et veut les voir utiliser. L'enseignant pourra estimer nécessaire d'explorer les présupposés généralement admis par rapport au processus démocratique. Ainsi, dire que la démocratie se caractérise par une discussion publique des problèmes de société et que, dès lors, les gouvernements démocratiques doivent se fonder sur un consensus, c'est présupposer que tous les citoyens d'une démocratie sont aptes à comprendre les problèmes complexes de leur société et qu'ils possèdent en outre la rationalité suffisante pour les traiter. Les sociétés démocratiques sont-elles par ailleurs capables de communiquer la nature de ces problèmes au public, ainsi que les problèmes concernant la nature de la rationalité ? Par solution de facilité, on présume généralement que les jeunes sont familiers avec les réponses à ces questions et l'on s'imagine qu'aucun mal ne pourra être fait si l'on passe directement à l'étude des mécanismes du processus démocratique. Or, si l'on n'envisage pas les problèmes sous-jacents au contexte de compréhension de matières spécifiques factuelles, il y a des chances pour qu'ils comprennent ou interprètent mal l'information.

La loi

Une manière de gérer le comportement individuel, c'est de le soumettre à des *règles*. La recommandation qui contraint à l'honnêteté, d'abord simple règle morale, peut devenir affaire de loi. Autrement dit, il existe des règles sociales, dont la violation donne lieu à des pressions de l'opinion, et des règles légales, là où la société a donné au gouvernement le pouvoir de punir celui qui viole la loi. Les jeunes n'arrivent pas toujours à distinguer parmi les interdits ceux qui se basent sur la superstition, sur la coutume, sur la morale sociale, sur des lois locales, sur des questions constitutionnelles ou sur des injonctions religieuses. Il est impératif qu'ils arrivent à mieux comprendre la relation entre loi et morale, entre constitutionnalité et loi, ainsi qu'entre les principes fondamentaux de la philosophie politique et la constitutionnalité. Des citoyens éclairés peuvent éviter des réactions incontrôlées face à des problèmes chargés d'émotion comme le sont des atteintes à l'ordre ou à la légalité. Ils comprennent la nécessité de la procédure légale d'enquête et des droits des accusés comme de ceux des accusateurs. Une société démocratique se reconnaît notamment par l'équilibre entre l'intervention du citoyen dans l'émission de jugements personnels faits en toute conscience et sa non-intervention lorsqu'il s'agit de problèmes devant être traités par des procédures sociales légitimes et objectives.

Les institutions sociales

Ce sont des aménagements qui, de génération en génération, placent les gens dans des moules de comportement. De ce point de vue, les institutions sociales sont comparables aux traditions, même si ces dernières sont plus chargées de sens et de connotations symboliques. Elles ont un caractère plus formel et semblent aller de soi (enfants à l'école, criminels en prison, croyants à leur église, citoyens au bureau de vote, finances dans des banques et emplettes dans des magasins). Il se peut pourtant que, dans d'autres sociétés, prévale un ensemble très différent d'institutions, ou que des sociétés aient certaines de leurs institutions différentes et d'autres sensiblement pareilles (systèmes économiques différents et systèmes de parenté similaires).

En apprenant à distinguer un gouvernement des institutions, les étudiants ne doivent pas se méprendre sur des similitudes et recouvrements pouvant se produire. Par exemple, comment administrer des institutions particulières (prisons, écoles, églises, familles, etc.) ? Ou bien, quelle influence des institutions particulières (syndicat, église, armée, par exemple) exercent-elles sur le gouvernement ?

Le programme *Mark* consiste notamment en l'analyse du fonctionnement d'un nombre d'importantes institutions sociales (la loi, par

exemple). Il en modélise d'autres (école, famille). Ce n'est pas par hasard qu'une partie de ce récit se situe à la fois au degré supérieur de l'école et dans les familles, ni que le processus éducatif et le déroulement des vies familiales s'interpénètrent tout au long. Les limites entre institutions éducatives et familiales ne sont pas clairement tranchées. Le fait que le problème de l'éducation préscolaire soit régulièrement objet de débat prouve le besoin de repenser à la fois le rôle de la maison et celui de l'école par rapport aux responsabilités de chacune d'elles dans le processus éducatif. Dans *Mark*, la limite entre école et maison comme institutions éducatives est extrêmement ténue et il ressort clairement des dialogues que les jeunes ne sont pas les seuls à recevoir une éducation. Il ne s'agit cependant pas simplement de montrer que l'environnement familial ou son substitut recèle des possibilités d'éduquer non encore explorées, ou que les adultes sont capables de poursuivre leur éducation d'une manière informelle. Un objectif à plus long terme, c'est de traiter de la transition entre enfance et âge adulte de manière à ce que les adolescents trouvent naturel de respirer l'atmosphère de communautés de recherche, préparant ainsi pour la période adulte la voie consistant à trouver également naturel de poursuivre l'entreprise d'éducation dans n'importe quel contexte social. *Mark* vise à rendre douce et continue la transition entre adolescence et âge adulte plutôt qu'à en faire une période de crise. On n'a pas assez conscience de la richesse des possibilités d'interaction profitable entre école et famille, entre parents et enfants.

La communauté

Des communautés décrites dans nombre d'ouvrages de sociologie depuis le milieu du XIX^e siècle se caractérisent par des relations interpersonnelles, par l'acceptation commune des traditions et valeurs du groupe. On peut distinguer communautés et associations. Cependant, dans notre tentative de transformer la classe en *communauté de recherche éducative*, nous estimons trop limitatives et trop mécaniques pour notre objectif ces conceptions. La communauté y étant en effet considérée comme dépositaire normale des valeurs, c'est d'elle que les individus qui la composent reçoivent les valeurs qui deviennent les leurs.

Une communauté d'*expérience partagée* est conçue différemment. Au lieu d'envisager la communauté comme une structure institutionnelle qui distribue à ses membres des valeurs et des sens, on fait *l'inverse* : on estime qu'il y a communauté dès que toute expérience est partagée de manière à ce que les participants soient parvenus à découvrir le sens de leur participation. Les jeunes de cette histoire poursuivent à domicile l'éducation reçue à l'école. Ce qui importe, c'est le *processus*

dans lequel ils sont engagés et non les structures institutionnelles particulières qui conviennent parfois à leurs objectifs et parfois pas.

La société

Un programme d'études sociales ne peut traiter de manière exhaustive un sujet aussi vaste que celui de société. Le programme *Mark* se contente de proposer une série de suggestions, d'allusions qui touchent les tendances sociales des participants ou certaines structures sociales qu'ils rencontrent, ou qui ont trait à des processus sociaux dans lesquels ils sont engagés. Il considère comme siens les buts de l'enseignante M^{lle} Williams : découvrir les forces qui donnent à une société sa cohésion et celles qui la menacent d'éclatement, sans vouloir approfondir aucun aspect. Certains thèmes, même fort importants, ne sont pas abordés. Le but premier du texte, c'est de susciter *l'intérêt*. La communauté de recherche vise à poursuivre et développer cet intérêt. Des thèmes d'une importance primordiale d'un point de vue sociologique auxquels fait allusion ce programme, parfois allusivement, sont la *stratification sociale*, le *statut*, la *classe*, la *caste*. Les études sociales couvrent un éventail si large de disciplines, chacune ayant son propre répertoire étendu de concepts de base, qu'une approche introductive telle que celle-ci peut et doit dépasser une trop grande généralisation en proposant des pistes pour y introduire par la suite des détails. On pourrait rétorquer qu'il vaudrait mieux choisir une institution et l'étudier à fond. Le problème alors, c'est que cette approche manque de la valeur de globalité, du sens des proportions, indispensables pour aborder un sujet de société.

La nature humaine

On ne peut envisager la nature humaine que d'une manière ouverte et encourager les jeunes à reconnaître que c'est un concept contestable dans son essence. Cela peut au moins leur éviter de considérer cette notion comme définitivement acquise à partir de laquelle élaborer sans esprit critique des théories indéfendables. Néanmoins, il n'y a pas moyen d'échapper au fait qu'on a historiquement fait dépendre beaucoup de choses de l'idée que l'on s'en est fait au cours du temps :

– Ainsi, dans une société qui l'a considérée comme brutale, violente, intangible, la seule institution politique possible est un pouvoir absolu.

– Par contre, à ceux qui l'ont conçue comme docile, pacifique et éduicable, des institutions sociales permissives ont semblé convenir.

– Enfin, où elle n'a été considérée ni bonne ni mauvaise, les institutions l'ont rendue plus responsable pour développer des potentialités humaines dans des directions constructives.

La liberté

Pour l'adolescent, techniquement mineur et pas considéré comme assez mûr pour participer pleinement à la société, liberté signifie souvent rupture avec les contraintes, découverte de l'autonomie, alors que, pour beaucoup d'adultes, cette aspiration à la liberté peut sembler une menace pour des valeurs établies et une expression déviée de romantisme infantile. Pour les adultes, le sens de la liberté politique doit être compatible avec les exigences de la justice ainsi qu'avec les dangers que présente pour la survie d'une société le manque de règles.

Cette notion de liberté est essentielle dans les discussions rhétoriques et idéologiques à propos de la politique. Si l'on veut qu'elle soit chargée de sens, il importe d'être très précis quant à la manière d'exprimer les différences entre institutions libres et non libres. Il faut pouvoir juger ces institutions en fonction des libertés qu'elles accordent ou pas et déterminer si elles ont assimilé l'idéal de liberté revendiqué et si elles le réalisent effectivement.

La justice

On a déjà compris combien il est important de mettre les jeunes en contact, non seulement avec le fonctionnement des lois, mais également avec les problèmes constitutionnels qui les sous-tendent, ainsi qu'avec les problèmes philosophiques sous-jacents. Ceci leur permet de comprendre que légalité n'est pas toujours synonyme de justice sociale. Mais comment respecter la loi alors qu'elle est de manière aussi évidente une application imparfaite de l'idéal de justice ? Tout à fait ouverts à ces problèmes, ils sont à même de discuter intelligemment des conséquences pour une société de l'imperfection de ses institutions, sans risque pour autant qu'ils perdent leur respect pour elles.

Il est indispensable de les sensibiliser au rôle fondamental de concepts clés, comme ceux de liberté et de justice, sans pour autant exiger d'eux qu'ils puissent résoudre les tensions existant au sein de tels concepts. Pour rendre compatibles des notions aussi larges, il faudrait sans doute sacrifier d'autres valeurs. C'est ce genre de problèmes, au cœur de la recherche sociale, qu'il faut les amener à envisager.

III

Ceux qui visent une éducation citoyenne traditionnelle seront probablement déroutés par leur premier contact avec la variété de matériel proposée ici, car les exercices de raisonnement et les plans de discussion philosophique ne sont pas liés directement aux approches habituelles des études de société. L'intérêt naîtra de la découverte de contextes dérivant des fondements conceptuels des sciences du comportement, de la philo-

sophie des lois et de la philosophie sociale. Introduire dans son enseignement ce large spectre de matériaux permet le développement des compétences de pensée convenant aux concepts inhérents à cette matière.

Le contenu de *Recherche sociale*, va dans des directions multiples :

- a) Plusieurs *idées directrices*, destinées à l'enseignant, sont sélectionnées comme arrière-fond de la discussion pour lui permettre de devenir plus familier aux contextes philosophiques, sociologiques, politiques, économiques ou historiques. Elles ne sont là que pour l'aider à guider en connaissance de cause la discussion.
- b) Le programme *Mark*, c'est d'abord un *dialogue*. La discussion est envisagée comme moyen le plus efficace d'aiguiser les compétences de pensée à propos des études de société. Afin de lui donner sa chance de se développer dans des directions fructueuses, des *plans de discussion* sont proposés pour rendre opérationnels les concepts introduits dans les idées directrices. Ils amènent les étudiants à fournir des exemples clairs des concepts discutés. Des questions sont délibérément centrées sur des cas limites où les distinctions sont difficiles à faire et où surgit la controverse qui permet d'aller au cœur du programme. En effet, ce sont ces questions controversées concernant la société, plutôt que les claires, qui intéresseront davantage le public.
- c) Dans chaque chapitre, on trouvera un certain nombre d'*exercices de raisonnement*, utiles dans le développement des habiletés de pensée et renforçant en même temps les aptitudes cognitives acquises. Parfois, ces exercices ne serrent pas de près les idées directrices. Mais dès qu'on saisit la relation entre variété d'habiletés de pensée et études sociales, on fait facilement la transition d'un plan de discussion traitant d'un concept particulier à un exercice sur une compétence particulière de la pensée.
- d) En outre, une série d'exercices tendent spécialement à appliquer des habiletés de pensée à la matière des études sociales. Ils peuvent, par exemple, traiter de la logique des discours politiques, ou d'exemples d'idées fausses que l'on se fait à propos de problèmes de société.
- e) Un autre genre d'exercices, ceux qui *explorent l'expérience sociale*, vise à encourager la réflexion critique des participants sur des généralisations admises dans les sciences du comportement ou sur des lieux communs de leur expérience sociale. Par exemple, c'est un lieu commun de dire que l'agression est un produit de la frustration. On peut les amener à réfléchir sur une telle généralisation : dans quelles circonstances cela s'applique-t-il ou pas ? Quelles raisons poussent des gens à penser cela ? Quelles exceptions pourrait-on éventuellement trouver ?
- f) Enfin, des exercices visent à développer la capacité à appliquer la compréhension critique à des situations particulières.

Les plans de discussion sont destinés à aider les enseignants à mieux comprendre les questions philosophiques sous-jacentes, tandis que les

exercices servent à centrer une recherche partagée et à aider les participants à découvrir d'autres possibilités.

Si le traitement d'une idée maîtresse ou un exercice semble viser une conclusion simple, préétablie, c'est diamétralement opposé à l'esprit de ce programme. En aucune façon, le programme ne peut être employé comme moyen d'endoctrinement. L'utilisateur doit être impartial et s'effacer par rapport au contenu de la controverse, tout en étant à même d'assumer la responsabilité de stimuler la recherche.

Une manière de maîtriser cette recherche sociale, c'est d'orchestrer les types variés d'exercices et de les utiliser efficacement pour promouvoir la recherche citoyenne. L'ingéniosité des enseignants consistera à trouver des projets et des applications dépassant l'objet du programme, notamment des exercices et des plans de discussion tirés d'autres volets du programme de *Philosophie pour Enfants*. Une preuve supplémentaire de maîtrise sera leur capacité à imaginer des techniques de participation de groupe non spécifiquement suggérées par les exercices. Il ne faut pas traiter chaque plan de discussion de la même manière. Obtenir un simple consensus ou un rapport d'opinions n'a rien d'intéressant. Ce qui importe, c'est la recherche graduelle, constante, par tout le groupe centré sur un sujet précis. Le but de l'enseignant doit donc être de susciter une discussion et de provoquer la réflexion au moyen d'approches dynamiques variées de la matière. Une représentation théâtrale de certains passages du récit pourrait aussi promouvoir la recherche.

Pour constituer une véritable *communauté de recherche*, il faut faire une *lecture publique* de chaque section du récit, suivie par une cueillette des *questions*. Les interprétations proposées par rapport au texte doivent constituer la base de discussion. Une section donnée peut susciter le recours à une série d'exercices pouvant prendre deux à trois séances d'exploration. Il est probable qu'avec chaque groupe nouveau surgissent des idées nouvelles, de nouveaux problèmes et de nouveaux sens à discuter. Il faut donc faire preuve d'assez de souplesse pour travailler sur la variété des interprétations. Toutefois, si le manuel ne propose pas d'exercices ou de plans de discussion relativement à un sujet introduit suite à la lecture du texte, l'enseignant devrait considérer cela comme une occasion de construire un exercice approprié. Chaque enseignant pourrait viser une construction éventuelle d'un manuel individualisé et personnalisé, en remaniant les exercices qui ont été jugés non profitables et en ajoutant des exercices d'autres programmes qui se seraient révélés utiles. D'autres idées directrices peuvent être ajoutées au fil des années, en même temps que de nouveaux plans de discussion et des exercices.

Ce programme insistant sur le dialogue, il n'est pas souhaitable d'avoir recours à un cours ex-cathedra. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y

ait pas d'occasions où la présentation directe d'information puisse aider à faire progresser la recherche. Aucune interprétation du roman ne peut être autoritaire, ni de la part de l'auteur ni de celle de l'animateur. On ne pourra non plus trouver « correcte » une interprétation, si ce n'est après étude approfondie à l'aide du manuel.

Une fois publiés, les romans de *Philosophie pour Enfants* n'appartiennent ni à l'auteur ni aux utilisateurs, mais aux lecteurs. De la même manière qu'il serait malvenu que l'auteur manifeste des intentions, il ne convient pas qu'un formateur fasse croire qu'il n'y a qu'une seule interprétation du texte qui fasse autorité, la sienne. Ce n'est que lorsqu'on a compris cela que l'on peut éviter de transformer le matériel de *Philosophie pour Enfants* en textes dogmatiques et didactiques répétant toutes les erreurs de l'éducation passée.

Chapitre I

A. Récit

I

C'est généralement au pas de course que Mark Jahorski se rend à l'école. Parfois, haletant et hors de souffle, il doit s'appuyer contre un mur. Dès qu'il est un peu reposé, il se remet à galoper.

- *Tu es ridicule de te crever ainsi*, lui répète Maria, sa sœur jumelle.

En guise de réponse, il se contente souvent de la regarder froidement.

Ce jour-là, deux gamins se battent dans l'allée de la maison des Parkinson, sous le panier de basket qui se trouve au-dessus du garage. Mark les connaît : ils sont en cinquième.

- *Qu'est-ce que vous avez à vous battre comme ça ?* leur crie-t-il, s'étant arrêté un instant pour reprendre sa respiration.

Les deux garçons se mettent à tourner l'un derrière l'autre, sans se perdre de vue. Aucun ne répond à sa question.

- *Alors, c'est pour rien ?* insiste-t-il.

Il va se remettre en route quand quelque chose dans le visage du plus grand, une ombre furtive de désarroi, le fait hésiter.

- *Il m'a traité de con*, dit le garçon.

- *Pourquoi l'as-tu appelé ainsi ?* demande Mark au second, petit et trapu.

Ce dernier ponctue d'une grimace la réponse à laquelle il s'attend :

- *Parce qu'il l'est.*

Les coups recommencent à pleuvoir. Après quelques instants, les deux combattants, las, restent campés dans une attitude menaçante.

- *Je me fais tout le temps traiter d'imbécile*, dit Mark au plus grand. *Ça ne me touche pas.* Et changeant de tactique : *Comment sais-tu vraiment que c'est un con ?* s'enquiert-il, bienveillant, debout sous le panier, les mains dans les poches.

- *Y a qu'à l'regarder !* fuse la réponse.

- *Ben, en quoi le regarder t'indique-t-il ce qu'il est ?*

- *Je ne suis pas con*, réplique le plus grand. *Qu'il le dise encore une seule fois et je lui casse la gueule !*

- *Pas besoin de pouvoir dire ce que je vois*, dit le petit à Mark. *C'est évident, d'un simple coup d'œil. Et il a un comportement de con.*

Les gamins se remettent à cogner. Mark hausse les épaules et repart. À la rue de l'École, il monte au petit trot la longue allée de béton qui conduit au lycée et ouvre brutalement la lourde porte d'entrée. Alors qu'il comptait se rendre directement à son casier, il ne peut s'empêcher d'intervenir dans la discussion animée qui oppose Laura et Millie.

- *Je te dis que j'l'ai vu à la « téé-léé », insiste Laura. On a dit qu'il peut exister des requins mammifères.*

- *C'est absolument ridicule, glapit Millie. Je ne me souviens pas d'avoir entendu pareille ânerie ! Chacun sait bien que les requins sont des poissons et les baleines des mammifères. Tout le monde sait ça !*

Laura pousse un soupir d'ennui.

- *Qu'est-ce que les baleines viennent faire ici ?*

Mark les écoute, amusé.

Laura poursuit :

- *C'est tout simplement que ce n'est pas parce que toutes les baleines sont des mammifères qu'il n'y a qu'elles qui le soient. N'importe qui pourrait te dire que baleines et requins ont un tas de choses en commun.*

- *C'est évident, rétorque Millie. Tous deux vivent dans l'eau. La belle affaire ! Et aucun des deux n'a de pattes.*

- *Hé, Laura, dit Mark, estimant le moment venu d'intervenir, ce que Millie veut dire, c'est qu'aucun de ces aspects n'est fort important. Il y a des similitudes sans importance et des différences qui ont de l'importance.*

- *Par exemple ? demande Laura.*

- *Tu sais ça aussi bien que moi, lui répond Mark. Les baleines, contrairement aux requins, allaitent leurs petits. Elles ont le sang chaud et ont besoin d'air pour respirer ; les requins sont des animaux à sang froid et respirent dans l'eau. Ce sont là des choses qui comptent réellement.*

- *Mark, riposte Laura, le regard enflammé, qui décide de ce qui compte ? Toi ? Tu te crois toujours tellement intelligent !*

Là-dessus, rejetant sa chevelure par-dessus son épaule, elle le fixe un instant et s'en va en le toisant.

- *Hé, minute, ne te fâche pas, crie Millie qui doit presque courir pour la rattraper. Et puis, pourquoi te presses-tu ? Tu n'as tout de même pas envie d'arriver à l'avance pour le cours de sciences sociales, non ?*

Laura fait comme si elle n'a pas entendu.

- *Ce Mark ! Il a toujours l'air tellement sûr de lui ! J'aimerais voir sa tête le jour où il saura quoi avec Lisa.*

- *Et bien moi pas, marmonne Millie avant d'ajouter timidement : Et de toute manière, s'il se peut qu'effectivement quelques requins, eux, ne soient pas des poissons, qui verrait la différence ?*

II

- *As-tu vu Lisa ?* demande Mark à Millie.

Ça a sonné et Lisa n'est pas dans la classe. Millie secoue la tête. Elle ne compte pas dire à Mark qu'elle l'a vu s'éloigner avec Greg Marston.

Comme toujours, il est difficile de préciser à quel moment le cours a réellement commencé. Alors que M^{lle} Williams discute avec Randy près du tableau, Tony et Fran, suivis de quelques autres, se sont approchés pour se mêler à la discussion. C'est ainsi que, très vite, toute la classe s'y trouve rassemblée. Peu à peu, chacun gagne sa place, sans pour autant cesser de parler. Même si la conversation a pris plusieurs directions, tous les élèves discutent grosso modo du même sujet.

Comme Randy a utilisé l'expression « le monde libre », Fran veut savoir quels pays le constituent et lesquels n'en font pas partie.

- *Impossible de définir le « monde libre », proteste Harry, avant de connaître d'abord le sens exact du mot « libre ».*

- *Et bien, puisque tu ne le sais pas, je vais te le dire, ce que ça signifie,* intervient Mickey. *À partir du moment où les gens font eux-mêmes leurs lois, ils sont libres.* Et il ajoute : *Évidemment, tu te rends bien compte que cela n'existe nulle part.*

- *C'est de la démocratie que tu parles,* précise Laura.

Pendant un moment, tous gardent le silence.

- *Qu'est-ce que la démocratie ?* demande alors M^{lle} Williams.

Laura secoue la tête avec un petit air de défi :

- *La démocratie, c'est quand les gens vivent sous les lois qu'ils ont eux-mêmes élaborées. En démocratie, les gens sont donc libres.*

Mark semble contrarié.

- *Minute ! Pas si vite ! Il ne suffit pas d'alléguer une raison commune pour considérer que c'est ce qui compte. Les démocraties diffèrent d'autres types de gouvernements à bien d'autres égards. Donc, qui sait si l'élément que tu as relevé est le seul à prendre en considération ?*

- *Mark a raison, Laura,* dit Tony. *Dès qu'on parle de domaines aussi complexes, il importe d'envisager toute une série d'aspects.*

- *Par exemple, si un pays possède ou non une Constitution,* suggère Jane.

- *Bien sûr, embraie Tim. Et qu'en est-il d'un régime représentatif ?*

- *Tout a son importance,* spécifie Laura.

- *C'est évident !* Mark se surprend à être d'accord avec Laura, pour une fois. *Tout cela est à prendre en considération. Mais dans quelle mesure ? Sont-ce des éléments décisifs ?*

Jill, faisant du regard le tour de la classe, proclame avec gravité :

- *La seule chose qui soit assez importante pour pouvoir être considérée comme décisive, c'est la règle de la majorité.*

À quoi Fran réagit immédiatement :

- *Non ! Ce qui est décisif, ce sont les droits des minorités ! Et s'adressant au professeur : M^{lle}, s'il existe quelque élément qui doive invariablement être pris en considération et qui soit important au point d'être décisif, existe-t-il un mot pour l'exprimer ?*

Professeur novice, M^{lle} Williams reste habituellement prudente.

- *Un mot ?* demande-t-elle avec un froncement de sourcils.

- *Le mot « critère » ne pourrait-il convenir ?* demande Suki en levant timidement le doigt.

- *Sûr ! acquiesce Harry. « Critère », voilà le mot juste !*

- *D'accord, d'accord !* renchérit Mark, tout excité. *On peut dire que l'on dispose ici de deux critères de démocratie : la loi de la majorité et les droits des minorités. Laissons momentanément les autres de côté. Pour lequel allons-nous opter ?*

- *Il ne s'agit pas de choisir l'un ou l'autre,* déclare calmement Tony. *Ce pourrait n'être aucun des deux.*

- *Ou bien, ce pourraient être les deux à la fois,* propose Harry. *Nous nous trouvons dès lors devant quatre possibilités.*

- *Mais comment choisir ?* s'entête Mark.

- *Est-il possible, M^{lle} Williams,* intervient doucement Harry, *que devant l'obligation de choisir un critère parmi d'autres, on en ait besoin d'un supplémentaire pour faire ce choix ?*

M^{lle} Williams plisse les lèvres avant de répondre :

- *Je ne pense pas qu'on ait vraiment le choix. Comment choisir, si l'on ne dispose pas de critères ?*

- *C'est donc une chaîne sans fin !* s'écrie Mark, la mine déconfite. *Je croyais qu'une fois qu'on est bien conscient de ce qui doit entrer en ligne de compte, on dispose d'une règle pour prendre des décisions. On croirait plutôt se trouver devant des poupées russes Matriochka.*

- *Il n'en est pas nécessairement ainsi !* objecte Fran. *C'est peut-être vrai en théorie. En réalité, ce n'est pas une chaîne sans fin. En ayant à l'esprit le but que l'on poursuit, il est plus facile de découvrir ses propres raisons. Dès lors, lorsqu'on doit prendre une décision, on fonce et on la prend, en se donnant les meilleures raisons.*

- *Les meilleures raisons que l'on ait,* précise Harry. *Et ce sont là nos critères.*

Plus tard, lorsque le rang quitte la classe, Jill demande à Laura :

- *Quand crois-tu que Lisa va le dire à Mark ?*

- *Le dire à Mark ? Pourquoi le devrait-elle ? Elle s'imagine peut-être pouvoir garder les deux...*

- *Garder les deux ? Quelle horreur ! Il faut qu'elle choisisse !*

- *Et son critère sera celui dont elle est la plus amoureuse, c'est ça ?*

- *Naturellement. Mais je parie qu'il y a autre chose dont elle tient compte. Ces deux gars ont un caractère affreusement violent. Celui qu'elle laisserait tomber exploserait sûrement. Si elle était ici, je lui dirais de faire gaffe !*

- *J'ai donc vu juste, commente Laura avec un sourire. Elle a vraiment une bonne raison pour vouloir les garder tous les deux.*

III

- *Je suppose que tu pars à ton entraînement... dit Lisa à Mark.*

- *Évidemment, répond-il, montrant Luther et Tony qui l'attendent. Et, pense-t-il sans imaginer que Lisa puisse souhaiter lui parler : « Elle sait que je vais à l'entraînement après les cours. Pourquoi me pose-t-elle la question ? »*

- *Comment se fait-il que ce jeu n'ait aucun sens à mes yeux ? se demande-t-elle à haute voix, ce qu'elle regrette immédiatement en voyant se plisser le front de Mark.*

- *C'est un bon jeu, déclare-t-il assez mollement.*

- *C'est peut-être que tu ne dois pas réfléchir quand tu joues ? Sa parole avait dépassé sa pensée...*

- *Non, ce n'est pas ça ! rétorque-t-il brutalement en se braquant. On réfléchit vraiment en jouant au basket. Chaque mouvement doit être conscient. C'est ce qui en fait toute la beauté : sur le terrain, penser et jouer ne font qu'un. Peux-tu dire de même d'autre chose ?*

Lisa ne réagit pas. Elle n'arrive pas à apprécier cette passion et ses explications ne font visiblement que tout embrouiller davantage.

- *Tu as bien vu qu'ils m'attendent, poursuit-il. Je te verrai ce soir.*

- *J'ai tant de travail... murmure-t-elle en hochant la tête.*

- *Soit ! Alors, à demain ! dit Mark en s'en allant, imperturbable.*

Après l'entraînement, excité au point de ne pas sentir la fatigue, c'est au pas de course qu'il rentre chez lui. S'il n'était absorbé par le souvenir du beau coup qu'il vient de faire, il remarquerait la gravité du visage de sa sœur qui l'attend, seule dans l'appartement.

- *Mark ! s'écrie Maria. Maman était rentrée, mais elle a dû repartir immédiatement. Elle a quelque chose à te dire !*

- *À quel sujet ?*

- *À propos du déménagement de l'usine de textile.*

- *Déménagement ? Je ne te suis pas. Comment est-ce possible ?*

- *C'est possible, et c'est ce qui va se faire dans six mois. Loin d'ici.*

- *Alors qu'il y a ici toute cette infrastructure ! Et l'emploi assuré pour des milliers de personnes !*

- *Ben oui, mais ils prétendent que ça leur coûtera moins cher ailleurs.*

- *Nous resterons tout de même tous ici ? Je veux dire, Maman n'a pas à les suivre. Elle pourrait trouver du travail ici, non ?*

- *J'imagine que ce n'est pas si simple. Elle dit qu'elle a des années d'ancienneté dont elle perdra les avantages si elle ne part pas. Je suppose qu'en ayant gravi les échelons pour un poste de responsable, on ne souhaite pas devoir redescendre dans un bureau de dactylos.*

- *Mais Papa alors ? Il ne peut pas tout planter comme ça et s'en aller ! Que deviendra son boulot à lui ?*

Maria secoue la tête et fronce les sourcils. Ce n'est qu'alors que Mark remarque qu'elle a pleuré.

- *C'est justement ça, tente-t-elle d'expliquer. Il doit y avoir un problème qui me dépasse. À la bibliothèque où il travaille, il ne semble jamais y avoir aucune promotion. Il s'imagine donc peut-être qu'il ne pourrait être plus mal loti ailleurs.*

- *Mais... mais... bredouille Mark, c'est ridicule ! C'est tout simplement fou ! Quelle société stupide : ou bien rien ne bouge, ou bien tout bouge n'importe comment. Dans aucun cas, ça n'a le moindre sens.*

À leur retour, M. et M^{me} Jahorski confirment ce que Maria a déjà révélé à leur fils. Ce soir-là, le dîner prend une allure morne, empreinte de gravité, bien que M. Jahorski s'efforce d'insister sur le côté positif de la situation.

La nuit suivante, Mark s'agite dans son lit, sans pouvoir dormir. Il est ébranlé par l'idée qu'il aura à quitter Lisa.

IV

Quelle que soit l'affaire dont Lisa veut discuter avec Mark, elle n'est plus en état de le faire dès qu'il a émis l'éventualité de son déménagement forcé. Ses pensées se bousculent, provoquant en elle un grand inconfort. L'une lui dit : « Te voilà punie d'aller avec Greg ». Une autre, plus dérangeante, lui souffle : « Voilà l'occasion, ma fille ; prends-la. Voilà longtemps que tu souhaites te débarrasser de Mark, sans toutefois te l'avouer. Maintenant, quelle importance ? »... Et une troisième : « C'est Greg qui ne représente rien pour toi. Un de ces jours, il en draguera une autre et, Mark parti, tu n'auras plus personne ». Elle se demande comment les faire taire.

Le mercredi suivant, une remarque de Mark lui donne l'occasion d'aborder le sujet :

- *Il faudra que je vienne te chercher un peu plus tôt samedi soir. L'heure du film est avancée. Je serai donc là à 7 h.*

- *Mais... bredouille-t-elle, Mark, tu n'avais pas dit que nous irions au cinéma. Ça ne va pas. Comment pouvais-tu en être aussi sûr ?*

C'est son tour d'être étonné.

- *Tu ne te souviens pas ?* lui rappelle-t-il. *Nous avons projeté d'aller voir le dernier Woody Allen dès sa sortie. Nous en avons même discuté.*

Lisa, s'en souvenant tout à coup, se sent mal. Comment a-t-elle pu oublier ? En même temps, elle comprend qu'elle doit crever l'abcès.

- *Excuse-moi. En quelque sorte, j'ai oublié. Pourtant, je ne puis t'accompagner.*

- *Ah ! Et pourquoi ?*

- *Je ne le peux tout simplement pas.*

- *Mais pourquoi ?*

- *Pour quelle raison me justifier ? Je ne peux pas, c'est tout !*

- *Qu'as-tu d'autre à faire ?*

Il se tient si près d'elle, la dominant tellement qu'elle n'arrive pas en levant la tête à capter son regard comme elle le voudrait.

- *J'ai promis à Greg Marston de sortir avec lui,* se force-t-elle alors à dire, les yeux baissés, dans cette fausse situation devenue intolérable.

- *Greg Marston !* dit-il, le souffle coupé. Et tout ce qu'il parvient à ajouter c'est : *Ce crabe ?* Il se sent foudroyé. Lisa se contente de hocher la tête en silence. *Mais pourquoi ?*

- *Tout simplement parce que j'en ai envie.*

- *Parce qu'il est plus âgé et qu'il dispose d'une voiture le samedi soir ?*

- *Oh, Mark !* proteste-t-elle tout en se demandant en son for intérieur si l'accusation ne contient pas un germe de vérité.

- *Es-tu en train de me dire... ?* Il n'arrive pas à formuler sa question. *Es-tu en train de me dire que tu vas rompre avec moi ?*

Elle le fixe intensément.

- *Ai-je dit cela ? Tout ce que je dis, c'est que nous ne sommes pas mariés, ni liés d'aucune façon. Pourquoi ne pourrais-je sortir quand je veux, avec qui je veux ? Que je veuille sortir pour une fois avec quelqu'un d'autre, qu'est-ce que ça change à notre relation à nous ?* « Minable ! Quel faible argument ! », se dit-elle. Tandis qu'elle fixe le sol avec mélancolie, une pensée s'empare de son esprit : « Et bien, voilà comment ça se termine ».

- *Greg Marston !* s'écrie-t-il avec répugnance.

- *Tu ne le connais même pas !* proteste Lisa. *J'aimerais que tu le connaisses mieux. Je parie qu'il te plairait !*

C'est la goutte qui fait déborder le vase. Mark imagine alors Greg derrière son volant, ricanant et lui faisant un bras d'honneur. S'il était là en chair et en os, il serait capable de le démolir de rage. Mais à Lisa, il ne peut rien faire. Furieux, suffocant, impuissant, il ne peut que s'effacer en silence.

V

Le changement qui s'est opéré en Mark se voit au premier coup d'œil. Maria a déjà été déroutée par certaines inconséquences dans son comportement : par exemple, docile à la maison, il est très critique à l'école. Tout

récemment, son humeur a beaucoup changé. Certains jours, il s'amène en classe les vêtements chiffonnés, les cheveux en bataille, tapageur et orageux et, d'autres fois, il arrive en chemise et cravate (la plus criarde et la plus voyante qu'il a pu trouver), ses cheveux lissés en arrière et domptés par une sorte de gomme, et il se comporte comme un automate. Comme il ne se confie à personne, ses camarades de classe n'arrivent pas à pénétrer ses pensées. Même en présence de ses amis, il reste en lui-même. Cependant, tous, au courant du choc qu'il a subi, se sont peu à peu habitués à ses lubies.

Il vient de passer un peu plus d'une année au lycée sans qu'aucun incident ait été jusqu'à provoquer un conflit avec les autorités. S'il lui est arrivé d'être ouvertement critique, il n'est pas le seul. Toutefois, à mesure que ses comportements sont devenus de plus en plus personnels, ses amis ont commencé à s'inquiéter à l'idée que l'école pourrait ne pas accepter plus longtemps ses excentricités.

Un jour qu'il se trouve à la bibliothèque, le regard morose fixé sur le crâne de Randy, la bibliothécaire se plante tout à coup devant lui, coupant son champ de vision. Il ne peut l'éviter et elle insiste pour qu'il la suive à son bureau. Il obtempère avec nonchalance, sûr de son innocence.

- Mark, dit-elle avec fermeté, *ces livres empruntés à ton nom t'ont été prêtés pour deux jours, il y a de cela deux semaines*. Elle agite devant lui une série de fiches d'emprunt : *Tu n'en as rapporté aucun. Où sont-ils ?*

Il la regarde sans mot dire. La première semaine après qu'il eut découvert que les livres manquaient dans son cartable, il s'était fait du souci. Mais au fil des jours, cela lui était presque totalement sorti de l'esprit.

- *Je... je les avais mis dans mon cartable*, parvient-il à bégayer.

- *Bon*, dit la bibliothécaire, *puis-je les récupérer ?*

- *M^{me} Gratz*, crie Mark plus haut que voulu, *ils n'y sont plus !*

- *S'ils n'y sont plus, où sont-ils alors ?* Elle parle lentement, d'une voix égale et monocorde.

- *Je n'en sais absolument rien*, dit-il, plus haut encore, ce qui fait lever la tête à des étudiants occupés à travailler.

Par malchance pour lui, le directeur, M. Swing, qui attend près de la porte d'entrée de pouvoir s'entretenir avec la bibliothécaire, a assisté à toute la conversation.

- *Te rends-tu compte*, dit-il de sa voix métallique, *que tu distrais tout le monde dans cette bibliothèque ?*

Mark le regarde d'un air presque effaré.

- *Qu'est-ce que...*, commence-t-il, sans baisser le ton.

Le directeur le considérant froidement lui dit :

- *Ça suffit comme ça ! Tu es Mark Jahorski, n'est-ce pas ?*

Mark le regarde sans pouvoir émettre le moindre son. Avec un rapide signe de tête, M^{me} Gratz confirme son identité d'un : « *Mark Jahorski* ».

- *Voilà, déclare le directeur, plus d'activités extra scolaires pour toi tant que tu n'auras pas rapporté ces livres.*
- *Comment pourrais-je les rendre puisque je ne les ai pas ? Il commence une explication, interrompue par une autre idée. Le match ! hurle-t-il presque. Demain, il y a le match de basket ! Je vais le rater !*
- *Pas si tu ramènes les livres, répond M. Swing.*
- *Au désespoir, Mark sort en courant de la bibliothèque, laissant tout sur la table qu'il partageait avec Laura et Jill qui ont tout vu, tout entendu.*
- *Je n'ai pas l'impression que M^{me} Gratz souhaitait que cela se passe ainsi, dit Jill, pensive.*
- *Bien sûr que non, éclate Laura. C'est qu'avec ce vieux Swing, ou bien tu te conformes, ou bien tu es fichu.*
- *Pauvre Mark ! C'est dur pour lui.*
- *C'est vrai, l'approuve Laura. J'espère qu'il tiendra jusqu'à ce que les choses aillent mieux.*
- *Que veux-tu dire ?*
- *J'espère qu'il ne va pas perdre les pédales.*

VI

Il est 22h15. Dans le gymnase, le match touche à sa fin. Depuis la suppression du veilleur de nuit pour raisons budgétaires, c'est la police qui est chargée de passer près des bâtiments scolaires dans ses tours régulières de surveillance. Assis dans l'obscurité de leur voiture garée en face du lycée, deux policiers peuvent entendre les cris des spectateurs excités. Sortant de la voiture, ils empruntent le chemin qui mène au bâtiment. En braquant leurs torches sur la porte d'entrée, ils constatent immédiatement que la vitre en façade la plus proche de la poignée intérieure a été brisée. Et dans le hall, les cadres avec les photographies des directeurs qui se sont succédé dans l'école depuis 1932 ont été arrachés des murs et piétinés.

- *Il y a ceux qui volent sans détruire, murmure l'un des policiers, et il y a ceux qui détruisent sans rien voler.*

Faisant rapidement le tour des salles, ils découvrent qu'on a partout retourné des chaises et des bancs, barbouillé de peinture les tableaux, griffonné des menaces sur les murs, cassé des vitres. Ils entendent alors le bruit de quelqu'un qui dévale une volée d'escaliers. Comme deux couloirs mènent à l'arrière, ils se séparent. À la porte, ils voient une ombre sortir en courant. La cour est fermée : des garages, un haut mur fait de blocs de béton, ainsi que le bâtiment d'angle des sciences, constituent un piège absolu pour le fugitif qui s'est blotti dans un coin et sur lequel se croisent avec une précision parfaite les faisceaux des lampes.

Lorsqu'un des policiers lui demande d'un air impassible :

- *Quel est ton nom, gamin ?*

Mark, Recherche sociale

Il répond simplement :
- *Mark Jahorski*. Et se laisse emmener à la voiture de police, essayant toutefois de cacher son visage.

B. Manuel

Idée directrice 1 : La médiation d'un conflit

Qui est le vrai responsable d'une bagarre ? Celui qui l'a provoquée ou celui qui a commencé ? Question qui rend difficile l'intervention d'un médiateur. Demander *comment* le conflit a commencé ne résout rien. Il pourrait être plus utile de demander *pourquoi*. Approche pas non plus efficace : Mark l'a tentée, sans succès. Demandez à vos étudiants s'ils pensent que des enfants peuvent intervenir comme médiateurs dans un conflit dans leur classe. On ne peut juger du succès d'une médiation par un seul exemple. Les enfants doivent comprendre qu'il existe pour régler un différend d'autres moyens que le conflit, recours ultime. Un médiateur peut faire prendre conscience que se battre fait plus de mal qu'un dialogue non violent.

1. Plan de discussion : se battre

1. Des étudiants de ton école se battent-ils parfois « pour rien » ?
2. Existe-t-il de « bonnes raisons » de se battre ?
3. Y a-t-il parfois de bonnes raisons d'intervenir dans une bagarre ?
4. Vaut-il parfois mieux ne pas intervenir dans un conflit ?
5. Existe-t-il des moyens d'éviter de se battre ?
6. Si tu sors gagnant d'un combat, qu'est-ce que ça prouve ?
7. Et si tu en sors vaincu ?
8. Des insultes constituent-elles de bonnes raisons de se battre ?
9. Recevoir un coup, est-ce une bonne raison de se battre ?
10. Si quelqu'un ne t'aime pas, est-ce une bonne raison de te battre ?
11. Et si tu n'aimes pas quelqu'un, est-ce une bonne raison ?
12. Certaines personnes ne se battent-elles qu'avec leurs amis ?
13. Si deux de tes amis s'opposent fortement, y a-t-il quelque chose que tu puisses faire pour éviter qu'ils en viennent aux mains ?
14. Sachant qu'un de tes copains, bagarreur, a des réactions vives, peux-tu faire quelque chose pour l'aider à éviter des ennuis ?
15. Cela te plairait-il que tes camarades de classe interviennent pour te calmer chaque fois que tu es prêt à te bagarrer ?

2. Exercice : la médiation d'un conflit

1. Si un conflit éclate entre deux petits pays, les États-Unis doivent-ils tenter une médiation ?
2. Et dans le cas d'un conflit entre deux grands pays ?
3. Qu'est-ce qui vaut le mieux : qu'un grand pays joue le rôle de médiateur entre deux plus petits ou qu'un petit intervienne dans un conflit entre deux grands ?
4. Tous les efforts de médiation entre pays devraient-ils être faits par l'O.N.U. ?

5. Tous les efforts pour apaiser les querelles devraient-ils être faits par la Cour Internationale de Justice ?
6. La Cour Internationale peut-elle être efficace sans un Gouvernement mondial rendant effectives ses décisions ?
7. Tous les conflits entre syndicats et employeurs devraient-ils être l'objet de médiations ou être résolus par les parties concernées ?
8. Dans les familles, y a-t-il des membres traditionnellement chargés de faire la paix en jouant le rôle de médiateurs dans les querelles ?
9. Dans quels types de conflits l'arbitrage (dans lequel la décision engage les deux parties) est-il préférable à la médiation ?

3. *Analyse d'une situation problématique : des Japonais tuent cent dauphins*

Tokyo – Des pêcheurs japonais de l'île Iki, faisant fi des déclarations des défenseurs américains de l'environnement, ont à nouveau massacré cent dauphins. De leurs carcasses broyées, ils font des fertilisants. Considérant les dauphins comme des « pirates », ils estiment que les tuer est le seul moyen de les empêcher de manger le poisson, vital pour eux. Kiyoshi Obata, responsable de leur coopérative a déclaré : « Nous devons sauver notre gagne-pain. La pêche est notre seule ressource ».

1. Quelle raison d'avoir tué les dauphins les pêcheurs ont-ils invoquée ?
2. Quelles peuvent avoir été celles des défenseurs de l'environnement ?
3. Mis à part les pêcheurs et les défenseurs de l'environnement, serait-il intéressant d'entendre d'autres groupes (contribuables, consommateurs, enfants, etc.) ? Qu'arriverait-il si la position des pêcheurs était totalement acceptée ?
5. Et si l'on adoptait tout à fait celle des protecteurs de l'environnement ?
6. Penses-tu qu'un compromis soit possible ?
7. Penses-tu que puisse exister une solution qui soit satisfaisante pour les deux parties ?
8. Penses-tu qu'il y ait moyen d'empêcher que des problèmes de ce genre fassent l'actualité ?
9. Pour toi, les arguments des pêcheurs sont-ils d'abord l'insensibilité, ou le besoin de se nourrir ou encore, le profit ?
10. Les arguments des défenseurs de l'environnement sont-ils surtout l'horreur de tuer, le fait qu'ils n'aiment pas manger la chair du dauphin, ou la sauvegarde de l'espèce ?

4. *Plan de discussion : quand l'intervention dans un conflit est-elle opportune ?*

Confucius et les enfants

Se dirigeant vers l'Est, Confucius rencontre deux enfants en train de se quereller. Comme il leur en demande la raison, l'un des deux lui dit : « Je prétends que le soleil est plus près de nous le matin et plus éloigné en plein midi, alors que lui prétend le

contraire. » Et il ajoute : « Lorsque le soleil apparaît, il est grand comme une bûche de char, alors qu'à midi, on dirait une assiette. Et donc, il doit être plus éloigné lorsqu'il paraît plus petit et plus proche lorsqu'il semble plus grand. » L'autre réplique : « Au lever du soleil, l'air est très frais et à midi, il est brûlant comme de la soupe chaude. Il doit donc être plus proche lorsqu'il fait chaud et plus éloigné lorsqu'il fait frais. » Comme Confucius ne parvient pas à décider lequel a raison, les enfants se moquent de lui en lui disant : « Comment a-t-on bien pu te dire intelligent ? »...

Lie-Tseu

1. Le raisonnement de ces enfants est-il valable ?
2. Pourquoi, à ton avis, Confucius ne peut-il décider lequel a raison ?
3. Penses-tu que le problème de la distance de la terre au soleil puisse être décidé par le fait que quelqu'un puisse avoir un meilleur raisonnement qu'un autre ?
4. Quels genres de sujets peuvent être décidés par simple raisonnement et quels autres exigent aussi des faits ?
5. Y a-t-il des sujets où l'on peut aplanir les divergences d'opinion uniquement par des faits, sans l'aide du raisonnement ?
6. Dans ces circonstances, Confucius a-t-il eu raison de ne pas intervenir ?

Idée directrice 2 : Demander des raisons

Demander des raisons présuppose que la personne interpellée accepte de justifier sa conduite plutôt que se contenter de l'expliquer. Pouvoir justifier ses actes, c'est une façon de devenir responsable. Pour se justifier, on recherche des convictions généralement admises dont ses actes ou ses paroles découleraient logiquement et directement. Si un professeur demande à un bon étudiant pourquoi il a frappé son voisin et que l'autre lui répond que c'est parce que ce dernier l'a frappé, cette réponse peut être valable si tous deux admettent la loi du talion, et la recherche s'arrêtera là. Mais si l'étudiant prétend qu'il ne croit pas devoir agir en rendant la pareille, cette réaction serait acceptable si les interlocuteurs estiment inacceptable le désir de vengeance. On trouve probablement valables et fondées les raisons correspondant plus ou moins à ses propres convictions fondamentales.

5. Exercice : quand convient-il de demander des raisons ?

1. Je décide de demander un menu végétarien à la cantine scolaire. *La personne qui se trouve derrière le comptoir a-t-elle à m'en demander mes raisons ?*
2. Chaque fois que Marie entend du rock, elle se met à battre la mesure du pied. *Ses amis ont-ils à lui en demander la raison ?*
3. Jean demande à son ami Henri de l'accompagner au match de football. *Henri devrait-il lui en demander la raison ?*
4. Jean demande à Henri, une de ses connaissances, de l'accompagner au match. *Est-ce légitime que ce dernier lui en demande la raison ?*

5. Jean et Henri, qui sont amis, vont au match de football. Jean dit qu'il préfère ne pas demander à Georges de les accompagner. *Henri devrait-il lui demander pourquoi ?*
6. Henri vient d'être élu délégué de classe. Josée demande que chaque étudiant justifie son vote. *Est-ce acceptable ?*
7. Marie considère Pierre comme son meilleur ami. Jeanne lui en demande le pourquoi. *A-t-elle raison ?*
8. Marie souhaite ne plus jamais revoir Pierre. *Ce dernier a-t-il raison de lui demander pourquoi ?*

6. Plan de discussion : les raisons

1. Quelqu'un dit la vérité à propos de quelque chose que tu as fait. Dans quels cas aurais-tu raison de lui en vouloir ?
2. Quelqu'un ment à propos d'un de tes actes. Dans quels cas aurais-tu raison de lui en être reconnaissant ?
3. Une personne fait quelque chose que tu désapprouves. Y a-t-il des circonstances où une telle manière d'agir te rendrait fier d'elle ?
4. Une personne fait quelque chose que tu approuves totalement. Peut-il cependant exister des circonstances qui te la feraient condamner ?
5. Les excuses, sont-ce des raisons ?
6. Par excuse minable, veut-on dire qu'il s'agit d'une pauvre raison ?
7. Peux-tu penser à un ou à plusieurs cas où quelqu'un pourrait avoir une bonne excuse pour faire quelque chose de mal ?
8. A-t-on parfois besoin d'excuses pour bien agir ?
9. Marcher accidentellement sur le pied de quelqu'un et lui présenter des excuses, est-ce la même chose que lui dire que ce n'était qu'un accident et qu'on n'avait aucun motif pour le faire ?
10. On dit parfois d'une personne qu'elle ne cherche que des excuses. Pourrait-on dire de quelqu'un que tout ce qu'il cherche, c'est une raison ? S'il y a une différence, quelle est-elle ?

7. Exercice : qu'est-ce qu'une raison ?

Seuls les *faits* constituent des raisons pour certains alors que, pour d'autres, ce ne sont que les *sentiments* et, pour d'autres encore, seules les *croyances* peuvent l'être. Pour toi, ce peut être autre chose encore.

Après avoir fait cet exercice, dis ton choix, en le justifiant.

1. Jérémie dit que c'est un fait qu'il y a des fantômes et que c'est la raison qui l'empêche de traverser le cimetière le soir.

d'accord pas d'accord

- a) Il a tort : il n'y a pas de fantômes. Ce ne peut donc être la raison qui le fait rester hors du cimetière () ()

- b) Il a tort : la raison pour laquelle il évite les cimetières, c'est qu'il est peureux. () ()
- c) Il a tort : la raison pour laquelle il évite les cimetières, c'est qu'il croit aux fantômes. () ()
2. Isabelle dit que la raison pour laquelle elle aime Michel, c'est que, bien qu'on dise beaucoup de mal de lui, il est tellement gentil.
- d'accord pas d'accord*
- a) Elle a tort : si chacun dit du mal de Michel, il ne peut être gentil, et dès lors, pourquoi l'aimer ? () ()
- b) Elle a tort : la raison qui le lui fait l'aimer, c'est l'attrance qu'elle ressent pour lui. Rien à voir avec le fait qu'il soit gentil ou non. () ()
- c) Elle a tort : sa raison de l'aimer, c'est qu'elle le croit gentil malgré l'opinion des autres. () ()
3. Bulletin d'informations : « Les troupes syldaves viennent d'attaquer la Bordurie. La raison en est la mobilisation secrète de troupes par cette dernière ».
- d'accord pas d'accord*
- a) La vraie raison de l'attaque, c'est que les Syldaves craignent les Bordures. () ()
- b) La vraie raison, c'est que les Syldaves croyaient que les Bordures s'apprêtaient à les attaquer. () ()
- c) La raison fournie par la Syldavie n'était qu'un prétexte. Tout le monde sait bien que la mobilisation en Bordurie était purement défensive. Les Syldaves n'ont cité ce fait que pour camoufler leur véritable raison de traverser la frontière. () ()

8. Exercice : raisons et bonnes raisons

Pour convaincre, on cherche un argument valable. Il s'agit alors de se baser sur les convictions de l'interlocuteur et de lui montrer que ce qui fait l'objet de ses doutes en *découle*.

Voici un exemple : Marie sait ses parents fort préoccupés par son avenir, particulièrement par sa sécurité économique. Elle souhaite qu'ils acceptent Roland, son petit ami. Sur quoi doit-elle insister ?

- a) Roland a une conversation agréable
- b) Roland est vraiment très beau
- c) Il a une bonne situation et sa famille est aisée
- d) Il a la même religion qu'elle
- e) Elle l'aime
- f) Il a très bon caractère
- g) Il est intelligent
- h) Il l'aime.

Il s'agit là certainement de plusieurs bonnes raisons. On peut cependant supposer que, vu les exigences des parents, la c) serait la plus convaincante.

Dans les cas que voici, relève la raison que tu trouves la plus valable :

1. *La famille de Marc veut qu'il fasse des études universitaires, alors qu'il accumule les échecs dans le secondaire et qu'il est dégoûté de l'école. Quelle serait, à ton avis, la raison d'abandonner ses études qui pourrait les convaincre ?*
 - a) Il a l'âge de chercher du travail.
 - b) La famille a besoin de l'aide qu'il peut lui apporter par son travail.
 - c) Il préférerait réparer des pneus crevés qu'aller à l'école.
 - d) Il a besoin d'une année de congé pour remettre de l'ordre dans sa tête, après quoi il sera en meilleure forme pour reprendre ses études.
 - e) Il est tellement en retard qu'il ne pourra plus jamais se rattraper.
 - f) Il n'est vraiment pas fait pour des études universitaires.
2. *Quelles sont, d'après toi, les raisons les plus convaincantes que pourraient invoquer les parents de Marc pour l'amener à continuer ?*
 - a) Chaque fois qu'il a eu des échecs, Marc s'est ressaisi et a réussi.
 - b) Tous les jeunes devraient aller à l'université.
 - c) Il ne faut jamais interrompre ce que l'on a entrepris.
 - d) C'est une erreur d'abandonner.
 - e) L'école ne pourra que lui faire du bien.
 - f) Beaucoup d'étudiants qui trouvaient ennuyeuses et difficiles les études secondaires ont finalement trouvé l'université relativement facile.
 - g) Son dégoût est purement psychologique ; l'école n'a rien de mauvais.

9. Exercice : distinguer les raisons des conclusions au moyen d'indicateurs logiques

Les expressions utilisées comme raisons sont très souvent introduites par certains mots ou phrases-clés, indicateurs logiques désignant des raisons. De même, d'autres mots servent à indiquer des conclusions. Voici quelques exemples des deux catégories :

Expressions-clés indiquant :

<i>des raisons</i>	<i>des conclusions</i>
puisque	il s'ensuit que
parce que	il faut donc que
car	naturellement
comme	pour cette raison
pour autant que	il est évident que
sur la base de	il ne peut y avoir de doute que
vu que	donc
pour la raison que	il semblerait que
comme le montre	ce qui montre que
en admettant que	la preuve en est

en supposant que

d'où

en conséquence

on peut en conclure que

Ces expressions fonctionnent, généralement mais pas toujours, comme indicateurs logiques. Chaque cas doit être examiné soigneusement. Ne crois pas qu'elles t'assureront à chaque fois une compréhension correcte.

Dans l'exercice que voici, trace une ligne sous chaque raison, et une double ligne sous chaque conclusion :

Comme il se faisait tard, le maire estima qu'il valait mieux clore les débats. De nombreux membres du conseil objectèrent que le cas traité était urgent. L'un d'eux se leva pour dire que l'heure tardive ne constituait pas une raison suffisante pour abandonner la discussion, tandis qu'un autre estima que le maire avait raison, étant donné que cette discussion n'avait pas du tout progressé. Toutefois étant donné que la majorité souhaite prolonger la discussion, la réunion se prolongea jusqu'à ce que l'on ait voté.

10. Exercice : demander des raisons ou demander des explications

L'homme qui vendait des fantômes

Un soir, au cours d'une promenade, Sung Tip de Nanyang, encore jeune, rencontra un fantôme. Lui ayant demandé qui il était, ce dernier lui répondit qu'il était un fantôme et lui demanda à son tour de se présenter. Tingpo lui fit un mensonge : « Moi aussi, je suis un fantôme. » Le fantôme lui ayant demandé où il allait, Tingpo répondit : « Je vais à la ville de Wanshih. » « Moi aussi », dit le fantôme. Et ils se mirent en route. Après quelques centaines de mètres, le fantôme trouva stupide qu'ils marchent tous les deux, alors qu'ils pouvaient se porter l'un l'autre à tour de rôle. « Bonne idée ! » dit Tingpo. Le fantôme porta Tingpo le premier et, après quelques centaines de mètres, il déclara : « Tu es trop lourd pour un fantôme. En es-tu vraiment un ? » Tingpo donna comme explication qu'il n'était pas fantôme depuis longtemps, ce qui expliquait son poids un peu plus important. À son tour, il porta le fantôme qui était tellement léger qu'il lui sembla ne rien porter du tout. Et ils continuèrent ainsi à se porter mutuellement. Tingpo demanda à son compagnon ce qui effrayait les fantômes. « Ce qui fait le plus peur aux fantômes », lui répondit-il, « c'est la salive humaine ». Et ils continuèrent leur route jusqu'à un cours d'eau. Ayant laissé passer le fantôme le premier, Tingpo remarqua qu'il ne faisait aucun bruit dans l'eau. Par contre, le fantôme entendant son clapotis lui en demanda l'explication. « Ne sois pas surpris », répondit-il, « je suis fantôme novice et n'ai pas l'habitude de traverser de l'eau ». Alors qu'ils approchaient de la ville, Tingpo prit le fantôme sur son dos et le serra fortement. Le fantôme hurlant et pleurant se mit à se débattre, mais Tingpo l'agrippa de plus en plus fort. Lorsque, dans la ville, il le laissa descendre, le fantôme se mua en chèvre. Tingpo cracha sur elle pour qu'elle ne puisse se recharger, la vendit pour un bon prix et retourna chez lui. Voilà l'origine de cette parole de Shih ts'ung : « Tsingpo a vendu un fantôme pour un bon prix. »

De Souschenchi, IV^e siècle

1. Parmi les questions posées, lesquelles sont des demandes d'explications, et lesquelles sont des demandes de raisons ?
2. Y a-t-il des questions qui ne demandent ni raison ni explication ?

3. Les raisons servent-elles à justifier ses opinions et les explications à montrer comment quelque chose a pu se faire ?
4. Faut-il croire aux fantômes pour pouvoir apprécier la finasserie de Tingpo ?
5. Pourquoi, si l'on en croit le fantôme, les fantômes ont-ils peur de la salive humaine ?

Idée directrice 3 : Tout et seulement

La distinction entre tout et seulement est importante parce qu'on utilise souvent l'un pour l'autre en les croyant interchangeables. Si une pancarte indique : « Admis aux hommes seulement », il ne s'ensuit pas que tous les hommes sont admis. Et si on annonce que tous les étudiants de la classe sont grippés, il n'en découle pas qu'ils sont les seuls. Confusion à l'origine de malentendus. Il faut se rappeler que la règle à propos des phrases commençant par « seulement », c'est d'inverser le sujet et le prédicat, ce qui permet alors de considérer la phrase obtenue comme une phrase commençant par « tout ». Dans le premier chapitre de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, Harry avait découvert qu'en renversant le sujet d'une phrase vraie commençant par « tout », la phrase devenait fausse. Or, on vient de voir qu'une phrase commençant par « seulement » est en fait une phrase commençant par « tout » dont le sujet et le prédicat sont inversés. Il est clair que quand on dit « toutes les phrases sont vraies », celles commençant par « seulement » qui ont le sujet et le prédicat dans le même ordre, doivent nécessairement être fausses (à moins, évidemment, que sujets et prédicats aient le même sens).

11. Exercice d'application : tout et seulement

1. Nos droits se trouvent-ils seulement dans la Constitution et nulle part ailleurs ?
2. Tous nos droits sont-ils inscrits dans la Constitution ?
3. Seuls les citoyens sont-ils éligibles ?
4. Tous les citoyens sont-ils éligibles ?
5. Seuls les citoyens de naissance sont-ils éligibles ?
6. Tous les citoyens de naissance sont-ils éligibles ?
7. Les diplômés du secondaire sont-ils seuls à avoir accès à l'université ?
8. Tous les diplômés du secondaire ont-ils accès à l'université ?
9. Est-il exact que seuls les gouvernements peuvent édicter des lois ?
10. Est-il vrai que tous les gouvernements peuvent édicter des lois ?

12. Exercice : tout et seulement

Remarque : Il s'agit, pour cet exercice, de garder en tête les deux règles que voici :

- 1) Devant une phrase commençant par « seulement », il faut *inverser* le sujet et le prédicat et en faire une phrase commençant par tout ».

Ainsi : « Seulement les êtres de sexe masculin sont des garçons » devient :
« Tous les garçons sont des êtres de sexe masculin ».

- 2) Des phrases commençant par « le (la/les) seul(e)(s)... » devraient devenir des phrases commençant par « tout », sans inverser le sujet et le prédicat.
Ainsi : « Le seul bon citoyen est celui qui ne triche pas sur ses impôts » devient : « Tous les bons citoyens sont des gens qui ne trichent pas sur leurs impôts ». Ou encore : « Les seuls gagnants du match de foot sont de l'équipe de Liverpool » devient : « Tous les gagnants du match de foot sont de l'équipe de Liverpool ».
1. Marianne affirme que « seuls les garçons sont déplaisants ». Sa copine pense qu'elle veut dire que tous les garçons sont déplaisants.
A-t-elle bien compris ?
2. « Tous les médecins sont des charlatans », dit Jacques. Son copain pense que cela signifie que seuls des charlatans sont médecins.
A-t-il bien compris ?
3. « Seuls ceux qui ont de l'argent vont au cinéma », dit Henri. Pour Tom, cela veut dire que tous ceux qui vont au cinéma sont ceux qui ont de l'argent.
A-t-il bien compris ?
4. « Il n'y a personne d'autre ici que nous, les couards », proclame Frédéric. « Cela signifie que nous sommes tous des couards », dit Anne. « Non, cela signifie qu'il n'y a ici que des couards », rectifie Françoise.
Qui a raison : Anne ? Françoise ? Les deux ? Aucune ?
5. « Les seuls qui aient besoin de médicaments, ce sont les malades », déclare Martine. Bernard prétend que cela signifie que tous les malades ont besoin de médicaments. Et Tania réplique que tous ceux qui ont besoin de médicaments sont les malades.
Qui a raison : Bernard ? Tania ? Les deux ? Aucun ?

13. Exercice : pas tout et pas seulement

Remarque : Ici, il faut se rappeler deux règles :

- a) Dire : « Tous les bateaux ne peuvent pas aller en mer » revient à dire que la phrase « tous les bateaux peuvent aller en mer » est fautive.
Autrement dit, on *contredit* la phrase qui suit « ne pas ». Donc, le contraire de « tous les bateaux peuvent aller en mer », c'est : « *quelques bateaux ne peuvent aller en mer* ».
- b) Si l'on dit : « Il n'y a pas que les bateaux qui peuvent aller en mer », on peut modéliser la phrase en changeant d'abord « seuls les bateaux peuvent aller en mer » dans la forme « tous » et ensuite la nier : « Il n'y a pas que les bateaux qui peuvent aller en mer ».
1° « Tout ce qui peut aller en mer, ce ne sont pas que des bateaux ».
2° « Certaines choses pouvant aller en mer ne sont pas des bateaux ».
1. « Tous les mammifères n'ont pas un grand cerveau », dit Sam.
« C'est vrai », approuve Viviane. « Quelques individus au grand cerveau ne sont pas des mammifères. »

A-t-elle bien compris ?

2. « Il n'y a pas que les licornes qui soient imaginaires », dit Jean.
« Je suppose que tu veux dire par là que quelques licornes sont réelles », lui répond Janine.

A-t-elle bien compris ?

3. « Il n'y a pas que les chanteurs qui comprennent la musique », dit Georges.
« C'est vrai », dit Henri. « Il y a des gens qui comprennent la musique sans être chanteurs. »

A-t-il bien compris ?

4. « Tous les nuages n'ont pas des reflets d'argent », dit Tom.
« Exact », répond Sarah. « Certains nuages n'ont pas de reflets d'argent. »

A-t-elle bien compris ?

Idée directrice 4 : Similarités et différences

Après que Laura a fait remarquer que requins et baleines ont un tas de choses en commun, Mark déclare : « Il y a des ressemblances qui *n'ont pas* d'importance et des différences qui *en ont* ». On dit parfois qu'une chose ressemble à une autre d'un certain point de vue. (Si les deux choses se ressemblaient à tous points de vue, on pourrait dire qu'elles ne font qu'une). Il importe donc de spécifier les facteurs comparés. En ce qui concerne leur fragilité face aux rhumes, les singes sont comme les humains. Si l'on précise quels traits sont comparés, personne ne sera choqué de cette comparaison de l'homme et du singe. Il importe également de spécifier les points de vue à propos des différences. Si une mère dit que ses deux vraies jumelles sont très différentes, il faut qu'elle spécifie en quoi. On imagine difficilement comment on pourrait raisonner sans utiliser ces deux concepts universels de similitude et de différence. La logique dépend vraiment de la capacité d'identifier des ressemblances significatives et de les grouper en classes. C'est la capacité de voir les différences entre classes qui rend possible le raisonnement. Ce n'est que si une personne peut faire la différence entre habitants d'une ville, d'un pays, d'un État, qu'elle peut dire que « tous les Gantois sont en Flandre. La Flandre est en Belgique. Donc, les Gantois sont en Belgique ».

14. Exercice d'application : similarités et différences

1. Quelles ressemblances vois-tu entre état centralisé et état fédéral ?
2. Quelles sont pour toi les différences entre gouvernement fédéral et celui d'une ville ?
3. Quelles formes de gouvernement local peux-tu citer ?
4. Combien de sortes de systèmes politiques peux-tu énumérer ?
5. Combien de types de systèmes économiques peux-tu énumérer ?
6. Différences fondamentales entre capitalisme et socialisme ?
7. Principales ressemblances entre capitalisme et socialisme ?
8. Différences fondamentales entre démocratie et dictature ?

9. Peux-tu trouver quelques similitudes entre démocratie et dictature ?

15. Exercice : similarités et différences

Examine les phrases suivantes. Les trouves-tu exactes ou pas ? Justifie ta réponse.

- | | <i>D'accord</i> | <i>Pas d'accord</i> | ? |
|--|-----------------|---------------------|-----|
| 1. Si une chose est <i>comme</i> une autre, c'est qu'elle est <i>la même</i> que l'autre. | () | () | () |
| 2. Si une chose est <i>la même</i> qu'une autre, c'est qu'elle doit être <i>comme</i> l'autre. | () | () | () |
| 3. Si deux choses sont vraiment pareilles, elles ne font qu'une. | () | () | () |
| 4. Si deux choses sont semblables, ce sont deux exemples de la même classe. | () | () | () |
| 5. Deux personnes parentes entre elles sont sûrement de la même famille. | () | () | () |
| 6. Si deux personnes sont de la même famille, c'est qu'elles ont des liens entre elles. | () | () | () |
| 7. Deux familles différentes : aucun membre de l'une n'est donc membre de l'autre. | () | () | () |
| 8. Si deux familles sont similaires, chaque membre d'une famille est similaire au membre qui lui correspond dans l'autre. | () | () | () |
| 9. Dire que deux pays se ressemblent peut vouloir dire qu'ils ont des systèmes politiques ou économiques similaires, mais pas que leurs religions, leurs jeux ou leurs coutumes de mariage se ressemblent. | () | () | () |
| 10. Dire que deux planètes sont similaires ne signifie pas qu'elles sont à même distance du soleil. | () | () | () |

16. Exercice : « la moindre différence fait toute la différence »

Voici une petite anecdote :

On raconte que la reine de Saba voulant mettre à l'épreuve l'intelligence du roi Salomon, lui demanda de distinguer a) des fleurs artificielles non reconnaissables des vraies dans lesquelles elles se trouvaient ; et b) le garçon et la fille d'un couple de jumeaux semblables. Salomon ayant déposé les fleurs près d'une ruche, une abeille alla vers les vraies fleurs. Il fit ensuite rouler quelques pommes sur le sol : le garçon se pencha pour les ramasser, tandis que la fille se mit à genoux.

*Cette histoire te permet-elle d'expliquer le sens de cette expression ?
Comment peut-elle s'appliquer à des choses apparemment identiques ?
Dans tes études, dans tout ce qui t'entoure, dans le monde ?*

17. Exercice : les groupes minoritaires (ER)

Si les groupes minoritaires ont des caractéristiques *différentes* de la culture majoritaire, il existe entre leurs membres de grandes *similitudes* :

- 1) langue
- 2) traits physiques
- 3) croyances et pratiques religieuses
- 4) vêtements ou mœurs distinctifs

C'est sur la base de ces différences que les minorités sont l'objet de discriminations. Pour certains, cela peut être évité par assimilation à la culture dominante tout en conservant ses caractéristiques propres.

Fais l'exercice que voici en tenant compte de cette information et de ton expérience personnelle :

- a) Donne trois raisons qui feraient souhaiter à un groupe minoritaire d'accroître ses différences avec la culture dominante :
 - 1°
 - 2°
 - 3°
- b) Donne trois raisons qui feraient souhaiter à un groupe minoritaire d'accroître ses ressemblances avec la culture dominante :
 - 1°
 - 2°
 - 3°
- c) Donne trois avantages pour une société d'encourager l'uniformité :
 - 1°
 - 2°
 - 3°
- d) Donne trois avantages pour une société d'encourager la diversité :
 - 1°
 - 2°
 - 3°

18. Exercice : les gouvernements (ER)

Pour l'enseignant : Attribuez deux États à chacun, en fonction du nombre d'étudiants. (Il peut être intéressant que vous vous en attribuez également un ou deux). Vous pouvez aussi leur demander de choisir eux-mêmes deux pays (visités ou en projet de visiter, parce qu'ils y sont nés, y ont de la famille...).

Fais des recherches sur les deux États qui te sont attribués afin de pouvoir remplir le tableau ci-dessous :

Pays A Pays B

1. Quelle est l'origine ethnique des populations ?
2. De quand datent ces États ?
3. Ont-ils une Constitution écrite ? Si oui, depuis quand ?
4. Le vote est-il obligatoire ou facultatif ?

5. S'agit-il de monarchies ou de républiques ?
6. Qui fait les lois ? Y a-t-il des chambres ? Combien ?
7. Y a-t-il des pouvoirs locaux ?
8. Quel est leur système judiciaire ?
9. Que sais-tu des gouvernements locaux ?

En conclusion,

1. Vois-tu des similarités entre les deux pays envisagés ?
2. Vois-tu des différences ?

Pour l'enseignant : Il peut être intéressant ensuite de grouper les étudiants par deux pour qu'ils comparent leurs notes, de les grouper ensuite par quatre puis par huit et de reprendre les informations à propos de tous les États choisis et de terminer avec la classe entière en inscrivant au tableau une synthèse des similarités et différences.

19. Exercice : Les habitants d'un pays sont-ils semblables ?

(ER)

Avec votre classe, établissez quelques caractéristiques de la culture dominante de votre pays. Ex : la plupart des habitants aiment... – sont... – croient... Faites lire à haute voix par les étudiants ce qu'ils ont écrit et demandez à chacun de se demander si ce qu'il a dit de la majorité est vrai aussi pour lui (ou elle) personnellement. Une discussion peut s'engager à propos de phrases avec lesquelles certains ne seraient pas d'accord.

On pourrait finalement aboutir à cette question :

Y a-t-il quelque chose que tous les habitants auraient en commun ?

20. Exercice : l'expérience de groupes minoritaires¹

Le film « La Cage aux Folles », avec Michel Serrault (en DVD depuis 2002), pourrait constituer un excellent point de départ pour un débat sur les différences et sur la minorisation.

Idée directrice 5 : Les critères, des considérations décisives

Dans l'analyse d'un problème, il importe d'envisager le maximum d'aspects. Certains, même adéquats, sont d'importance mineure. D'autres l'emporteront. Il s'agit alors de considérations décisives ou *critères*. On peut considérer les critères comme des *raisons*. Par exemple, si l'on demande à quelqu'un pourquoi il apprécie un certain juge et qu'il répond : « J'estime que l'intégrité, c'est important », il a utilisé le critère d'intégrité comme raison de son jugement. Le mot *critère* peut également être employé pour indiquer des normes de comparaison plutôt que des

¹ Exercice dû à la traductrice.

normes d'excellence. C'est ainsi que, dans l'exemple ci-dessus, le juge était apprécié en fonction du critère d'intégrité. Il peut arriver qu'un critère soit utilisé simplement pour marquer des différences relatives. Par exemple, le Gulf Stream est chaud en comparaison de l'Océan Atlantique et l'Océan Arctique est froid comparé à l'Océan Atlantique. La chaleur relative de l'Océan Atlantique est le *critère* permettant de comparer d'autres eaux sans que la qualité d'excellence soit envisagée.

21. Exercice : les critères comme normes de comparaison

Les jugements dépendent de critères personnels. Pour modifier un jugement à propos d'une personne, d'un acte ou d'autre chose, on n'a généralement besoin de rien d'autre que d'un critère supplémentaire. Un critère peut être tout ce qu'on désire utiliser comme base de comparaison : dimension, vitesse, nuance de couleur, ou choses spécifiques (la Tour Eiffel ou la Joconde, par exemple), considérées sous un angle particulier (en l'occurrence, la hauteur ou la beauté). On ne peut disposer d'un critère que si l'on détermine les points communs permettant la comparaison.

I. Dans les cas que voici, trouve le critère qui produirait le jugement opposé.

Exemple :

1° Si l'on prend comme critère la *taille d'une souris*, un chien est *grand*.

2° Si l'on prend comme critère la *taille d'un éléphant*, un chien est *petit*.

A. (1) Critère : *le poids d'une plume*, d'où : un banc est *lourd*.

(2) Critère : -----, d'où : un banc est *léger*

B. (1) Critère : la *vitesse d'une antilope*, d'où : les vaches sont *lentes*.

(2) Critère : -----, d'où : les vaches sont *rapides*.

C. (1) Critère : le *tranchant d'une lame de rasoir*, d'où : les couteaux de table ne coupent pas.

(2) Critère : -----, d'où : les couteaux de table coupent bien.

II. Dans les cas suivants, les jugements sont antagonistes. Montre comment cela pourrait se produire avec des critères très différents.

Exemple :

1° Si l'on prend comme critère la *vitesse*, c'est une *médiocre patineuse*.

2° Si l'on prend comme critère la *grâce*, c'est une *bonne patineuse*.

A. (1) Critère : -----, c'est donc un *bon* médecin.

(2) Critère : -----, c'est donc un *mauvais* médecin.

B. (1) Critère : -----, c'est donc un *bon* joueur.

(2) Critère : -----, c'est donc un *mauvais* joueur.

C. (1) Critère : -----, c'est donc un *bon* électricien.

(2) Critère : -----, c'est donc un *mauvais* électricien.

III. Trouve la propriété commune aux choses suivantes et montre ensuite les jugements variés qui en découlent.

Exemple : Trouve une propriété commune au plomb, au cuivre et au bois.

Réponse : le poids.

- (1) Avec comme critère le poids du plomb, le cuivre est modérément lourd et le bois léger.
- (2) Avec comme critère le poids du cuivre, le plomb est lourd et le bois léger.
- (3) Avec comme critère le poids du bois, le plomb est très lourd et le cuivre est lourd.

A. Trouve une propriété commune aux feux rouges, aux roses et au rubis.

Réponse :-----

- (1)
- (2)
- (3)

B. Trouve une propriété commune au lait, au thé et à la limonade.

Réponse :-----

- (1)
- (2)
- (3)

IV. Montre comment des critères *différents* peuvent être utilisés pour arriver aux *mêmes* jugements à propos de gens différents.

Exemple :

(1) « Si l'on prend comme critère ton *habileté à jouer avec les nombres*, tu es *intelligent* », dit Pierre.

(2) « Si l'on prend comme critère ta *capacité à manier la langue*, tu es *intelligent* », lui répond Jean.

A. (1) Anne : « Avec pour critère -----, tu es quelqu'un de bien élevé. »

(2) Pierre : « Avec pour critère -----, tu es quelqu'un de bien élevé. »

B. (1) Sam : « Avec pour critère -----, tu es quelqu'un de fin. »

(2) Marie : « Avec pour critère -----, tu es quelqu'un de fin. »

C. (1) Sabine : « Avec pour critère -----, tu es stupide. »

(2) Jean : « Avec pour critère -----, tu es stupide. »

22. Exercice : des critères pour une prise de décision (MM)

Pour chacune des décisions suivantes, quel(s) critère(s) utiliser ? Pourquoi ?

1. Pour choisir mon vêtement pour la remise des diplômes, je vais considérer :

- (a) la manière dont il me va
- (b) le temps à consacrer pour aller l'acheter en ville
- (c) si son style me plaît ou pas
- (d) si mes amis l'aimeront ou pas
- (e) si la couleur me va
- (f) l'argent que gagnera le tailleur

- (g) le prix qu'il va me coûter
 - (h) le nombre de fois que je serai censé porter des vêtements de ce genre.
2. Si je m'apprête à solliciter un emploi, j'envisage :
- (a) si le travail proposé m'intéresse
 - (b) s'il y a des jeunes gens sympathiques qui y travaillent
 - (c) si je serai bien rémunéré
 - (d) si mon meilleur ami (ou ma meilleure amie) pourra travailler là aussi
 - (e) si je suis capable ou non de faire ce travail
 - (f) l'heure de la pause-café
 - (g) de quelle couleur est peint le bureau
 - (h) quelle est la proportion d'hommes et de femmes.
3. Avant d'envisager une sortie avec quelqu'un, je me demande :
- (a) si la personne est riche ou pauvre
 - (b) si je prendrai plaisir à me trouver en sa compagnie
 - (c) si nous avons une chance de nous marier un jour
 - (d) combien cette sortie va me coûter
 - (e) quel est son quotient intellectuel
 - (f) si cette personne est vraiment seule et a besoin de compagnie
 - (g) quel est son passé
 - (h) quel est son âge.

23. *Analyse d'une situation problématique*

Ours tolérés

Lenoir, Caroline du Nord (A.P.) – Tout ce que souhaitait le jury, c'étaient les faits à propos des ours.

Sally, un ours de soixante-cinq kilos, a été amené la semaine dernière devant le tribunal du Comté de Caldwell comme preuve dans le jugement de Douglas Guy Brinkley, accusé par un membre de la Société Protectrice de la Nature de posséder un ours noir, ce qui constitue un délit. Brinkley prétendit que Sally était un ours de l'Himalaya et se défendit en disant que les responsables de ladite Société l'avaient informé du fait qu'il était légal de tenir en captivité un ours de l'Himalaya. C'est pourquoi Brinkley et son avocat mirent Sally près d'ours noirs, tentant par là de montrer aux jurés la différence de couleur du menton, du nombre de dents et de la forme du museau. Les membres du jury conclurent que Sally était un ours noir, mais dirent que Brinkley ne le savait pas lorsqu'il avait acheté son ours. Brinkley fut enjoint de remettre l'animal à la Société protectrice de la Nature.

1. Quels critères ont été utilisés pour distinguer les ours ?
2. Penses-tu que si la loi considère comme délit la possession d'un ours noir, c'est que, dans son esprit, elle vise à interdire la possession de tous les ours ?
3. Si tu estimes que tel est vraiment l'esprit de la loi, cela devrait-il être pris en considération, ou seulement le cas spécifique ?

4. Si une loi interdisait aux autobus de circuler sur un segment d'auto-route, cela signifierait-il que l'interdiction s'adresserait à tous les véhicules ?
5. Si une loi interdisait à toute Citroën de rouler sur un segment d'auto-route, cela signifierait-il que toutes les voitures seraient interdites ?

24. Exercice : considérations et critères

Confronté à un problème, on s'efforce de prendre en considération le maximum d'éléments. Ce sont là des *considérations*. Certaines sont cependant plus importantes que d'autres ; c'est qu'en fait, elles sont *décisives* : on les appelle des *critères*.

Dans les cas que voici, qu'appellerais-tu considérations et que considèreras-tu comme critères ?

	<i>Considérations</i>	<i>Critères</i>
1. Emmanuelle et Jean-Luc essaient de choisir une station de ski. L'important pour eux, c'est qu'elle soit enneigée.	()	()
2. Henri : « Le pneu de mon vélo est plat. Je me demande à quelle station-service aller pour la faire réparer. » Son ami André lui dit : « Une avec une pompe à air. »	()	()
3. Cynthia : « As-tu déjà rêvé de sortir avec un gars qui soit absolument parfait ? »... Et Irène lui répond : « Vraiment, peu m'importe, du moment qu'il a les yeux bleus. »	()	()
4. Anne : « Ainsi, tu es à la recherche d'une nouvelle lampe ? »... « Oui », répond Catherine. « Je crois que ce serait bien d'en trouver une qui aille avec le papier peint. »	()	()
5. Un père à son fils : « Et bien, Pol, voilà l'argent que je t'avais promis si tu coupais ces bûches. » Pol : « J'aurais préféré ne pas recevoir que de la petite monnaie ! »	()	()

Idée directrice 6 : Qu'est-ce qu'être libre ?

On discutera de la question de la liberté d'une manière plus détaillée dans le septième chapitre. Il est prématuré d'attendre des étudiants, qu'à ce stade-ci, ils examinent ce concept avec le degré d'attention qu'il mérite. On se contentera de le traiter dans le contexte spécifique dans lequel le mot « libre » apparaît dans le deuxième épisode de ce chapitre, là où il est question du « monde libre. » Pour entamer la discussion, on peut les amener à discuter des différents sens que revêt pour eux ce mot. Aidez-vous du plan de discussion de *La Recherche logique*, manuel de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, qui reprend quelques-unes des significations les plus courantes. Il ne faut toutefois pas perdre de vue que c'est l'expression « le

monde libre » qui provoque la discussion dans ce chapitre. Demandez à vos étudiants en quoi le monde libre se distingue de celui qui ne l'est pas. Comment les définir ? Si un étudiant répond que les sociétés libres sont les sociétés démocratiques, faites-lui remarquer que définir un mot compliqué par un autre tout aussi compliqué n'aide pas. Il serait fructueux de leur proposer l'exercice qui suit et de voir s'ils sont capables d'appliquer les *critères* qu'ils ont utilisés pour placer un pays donné dans une catégorie plutôt que dans l'autre. Ces critères une fois établis, ils peuvent dès lors servir de base de discussion.

25. Exercice : qu'est-ce que le monde libre ? (ML/AS)

Considère les pays suivants et décide dans quelle colonne tu les placeras.

	<i>Libre</i>	<i>non libre</i>	?
Grande-Bretagne			
Japon			
États-Unis			
Union Sud-Africaine			
Egypte			
Inde			
Norvège			
Argentine			
Suède			
Mexique			
France			
Chine			

Pour l'enseignant : leur classement justifié, dites-leur que les raisons invoquées sont en fait les *critères* permettant de distinguer les libres des non libres.

26. Exercice : différents sens du mot « libre »

Note tes réponses (plus d'une si possible) :

- 1) Quand tu fais quelque chose *librement*, comment le fais-tu :
(1) volontairement, (2) spontanément, (3) naturellement,
(4) tout cela à la fois, (5) d'aucune de ces façons ? _____
- 2) Quand tu ne peux agir *librement*, comment te sens-tu :
(1) déterminé, (2) contraint, (3) pétrifié (4) tout cela,
(5) rien de tout ça ? _____
- 3) Comment qualifier quelqu'un qui a le droit de voter :
(1) libre, (2) adulte, (3) naturalisé, (4) citoyen,
(5) obligé ? _____
- 4) Une rivière qui coule *librement* vers la mer :
(1) ne peut rencontrer de barrage, (2) n'est pas traversée
par des ponts servant de frontières, (3) est sans cesse
sur terrain en pente ? _____

- 5) Si la ficelle d'un ballon gonflé à l'hélium se casse, le ballon est-il : (1) libre, (2) non retenu, (3) porté par l'air, (4) flottant, (5) immobile ? _____
- 6) Si la corde d'un cerf-volant se casse, comment est ce dernier : (1) libre, (2) non retenu, (3) porté par l'air, (4) flottant, (5) immobile ? _____
- 7) Si toutes les lois étaient abolies de sorte que l'on puisse tout faire, mais que tu es paralysé, comment serais-tu : (1) libre, (2) non libre, (3) déterminé, (4) en position stable, (5) en état d'incapacité ? _____
- 8) Si, en prison, on t'ouvre tes menottes, comment serais-tu : (1) libre, (2) plus libre, (3) toujours non libre ? _____
- 9) Si, en plongée, on détachait ta bonbonne, comment serais-tu : (1) libre, (2) déconnecté, (3) plus libre, (4) pas libre, (5) moins libre ? _____
- 10) Si tu te découvrais des pouvoirs ignorés, comment te sentirais-tu : (1) libre, (2) plus libre, (3) plus compétent, (4) surhumain, (5) supérieur ? _____

27. Exercice d'application : « libre » (ER)

Que signifient les mots « libre » et liberté » dans les expressions suivantes ?

1. École libre
2. Liberté sous caution
3. Libre entreprise
4. Le monde libre
5. Liberté de langage
6. Liberté d'expression
7. Amour libre
8. L'air libre
9. Libéré de ses peurs
10. Libre de ses mouvements
11. Liberté d'allure

28. Plan de discussion : que signifie être libre ? (ER)

Discutez des questions suivantes :

1. Que signifie aujourd'hui être libre ?
2. Que voulait dire « être libre » aux USA pendant la Guerre de Sécession ?
3. Certaines personnes n'étaient-elles pas libres à l'époque ?
4. Existe-t-il à l'heure actuelle des gens qui n'ont pas la liberté individuelle ?

5. Existe-t-il des groupes de gens non libres ?
6. Existe-t-il des pays non libres ?
7. Y a-t-il des gens libres dans les pays non libres ?
8. Y a-t-il des non libres dans les pays libres ?
9. Existe-t-il des pays, libres aujourd'hui, qui ne l'ont pas toujours été ?
10. Existe-t-il des pays qui ne sont plus libres alors qu'ils l'étaient jadis ?
11. Comment un pays peut-il passer de la liberté à la non-liberté ?
12. Comment un pays non libre peut-il devenir libre ?

Après avoir discuté de ces questions entre vous, cherchez d'autres opinions. Groupez-vous par deux pour interroger d'autres personnes (parents, grands-parents, voisins, autres professeurs, etc.) et demandez-leur de répondre à ces questions. Ramenez vos découvertes en classe et comparez vos réponses.

29. Exercice : qu'est-ce que la liberté ?

Après avoir complété chacun pour soi la phrase : « La liberté, c'est... », regardez la liste ci-dessous pour voir si votre définition s'y applique :

	<i>s'applique</i>	<i>ne s'applique absolument pas</i>	<i>pourrait s'appliquer</i>
1. à toi-même	()	()	()
2. à tes condisciples	()	()	()
3. à tous les étudiants	()	()	()
4. à ton professeur	()	()	()
5. à tous les enseignants	()	()	()
6. à ta famille	()	()	()
7. aux habitants de ta ville	()	()	()
8. aux habitants de ton pays	()	()	()
9. seulement aux citoyens	()	()	()
10. au monde entier	()	()	()

Compare tes notes avec celles des autres. Leurs définitions de la liberté te sont-elles applicables ?

Idée directrice 7 : Qu'entend-on par démocratie ?

La classe discute du sens de l'expression « le monde libre. » Pour certains, il s'agit des pays démocratiques. Sur quoi se basent-ils ? Les démocraties sont souvent nées de situations dans lesquelles régnait un fort mécontentement. Face à des gouvernants ressentis comme arbitraires ou tyranniques, les gens se sont mis à préférer des gouvernants prévoyants et ne se plaçant pas au-dessus des lois. Ils ont compris qu'ils seraient mieux gouvernés par eux-mêmes ou, du moins, par des représentants choisis par eux. Ils ont pris conscience qu'il fallait que les gouvernants rendent des comptes. Un prérequis fondamental des démocraties, c'est que les citoyens soient capables de raisonner à propos des affaires politiques et des problèmes essentiels et que, consultés, ils réfléchissent ensemble pour arriver à un consensus.

Qu'elles possèdent ou non une Constitution écrite, les démocraties présupposent la suprématie de la loi et l'égalité de tous devant elle. La Grande-Bretagne n'a pas de Constitution écrite : ses traditions démocratiques reposent sur la prééminence traditionnelle de la loi.

Les démocraties peuvent être directes (les gens prennent eux-mêmes les décisions, comme dans des assemblées de cantons en Suisse), ou indirectes et représentatives.

Dans une véritable démocratie, ceux qui gouvernent le font avec le consentement des gouvernés et en reconnaissant que le gouvernement n'existe pas que pour le bien des représentants d'une quelconque faction, mais pour celui de tous.

30. Exercice : qu'est-ce qu'une démocratie ? (MM)

Voici quelques caractéristiques rencontrées dans des définitions de dictionnaires des mots « démocratie », « démocratique » :

1. Organisation politique dans laquelle les citoyens exercent la souveraineté, soit directement, soit par des représentants élus (les règles sont établies par ceux qui les suivent).
2. Un pays, un État, doté d'un tel gouvernement.
3. Loi de la majorité.
4. Égalité des droits, des chances, des traitements.
5. Le peuple tient les rênes du pouvoir.

Pour chaque société décrite ci-dessous, dis s'il s'agit ou non d'une démocratie, en donnant tes arguments et en disant de quel aspect de la définition elle se rapproche le plus :

- A. *Vingt-cinq naufragés sur une île déserte.* Ils s'accordent pour se soumettre aux lois et règles qu'ils auront décidées ensemble.
- B. *Vingt-cinq naufragés sur une île déserte.* Ils décident d'un commun accord que X, Y, Z sont les mieux placés pour prendre les décisions, car les plus sympathiques et les plus éclairés.
- C. *Vingt-cinq naufragés sur une île déserte.* Cinq d'entre eux possèdent les outils, pour fabriquer les vêtements notamment. Ils décident de s'occuper des affaires, ce que le reste du groupe leur permet, étant donné qu'ils dépendent des outils et des vêtements.
- D. *Vingt-cinq naufragés sur une île déserte.* le seul qui a une arme annonce qu'il sera le chef et que les autres ont intérêt à lui obéir.
- E. *Cinq cents hommes, femmes et enfants naufragés sur une île déserte.* Ils décident ensemble que chaque personne de plus de quatorze ans aura une voix pour élire une assemblée qui fera les lois, gouvernera et servira de tribunal.
- F. *Cinq cents hommes, femmes et enfants naufragés sur une île déserte.* Ils décident que tous les hommes aux yeux bleus, âgés de vingt-cinq à vingt-huit ans et portant des chemises jaunes auront une voix pour élire une assemblée qui fera les lois, gouvernera et servira de tribunal.

31. Plan de discussion : la démocratie

1. Une société sans partis politiques peut-elle être démocratique ?
2. Une société avec un seul parti peut-elle être démocratique ?
3. Une société n'ayant que deux partis peut-elle être démocratique ?
4. Une société multipartite peut-elle ne pas être démocratique ?
5. Une société d'électeurs illettrés pourrait-elle être démocratique ?
6. Une société où tous les électeurs auraient eu une éducation très poussée pourrait-elle être non démocratique ?
7. Une société pourrait-elle être démocratique malgré une haute criminalité et corruption de beaucoup de ses juges et politiciens ?
8. Une société dans laquelle certains sont au-dessus des lois pourrait-elle être démocratique ?
9. Une société dans laquelle les citoyens ne sont pas au courant des problèmes de société peut-elle être démocratique ?
10. Une société sans liberté d'expression peut-elle être démocratique ?
11. Une société dans laquelle certains ont faim alors que d'autres ont trop peut-elle être démocratique ?
12. Une société avec inégalité des chances peut-elle être démocratique ?
13. Une société dirigée par les riches peut-elle être démocratique ?
14. Une société dirigée par les pauvres peut-elle être démocratique ?
15. Une société sans représentativité peut-elle être démocratique ?
16. Une société peut-elle être à la fois démocratique et aristocratique ?
17. Une société peut-elle être à la fois démocratique et capitaliste ?
18. Une société peut-elle être à la fois démocratique et socialiste ?
19. Une société peut-elle être à la fois démocratique et tyrannique ?
20. Une société peut-elle à la fois être démocratique et totalitaire ?

32. Exercice : la démocratie

Un jour, au temps où nos ancêtres avaient encore une queue, une femme mit au monde un enfant sans queue. Jamais elle n'avait entendu parler d'une telle anomalie. Les gens, terrorisés, ordonnèrent que soit mise à mort immédiatement cette créature. Il arriva qu'une autre femme donna, elle aussi, naissance à un enfant sans queue et, cette fois aussi, l'enfant fut vite expédié. Cependant, le nombre de naissances de petites créatures dépourvues de queue augmenta. Dès lors, leurs parents s'insurgèrent violemment contre la cruauté faisant condamner à mort ces bébés pour la simple raison qu'ils étaient dépourvus des queues qui les auraient autorisés à vivre. Ils grandirent parmi les enfants normaux, s'exprimèrent dans la même langue qu'eux, et excepté le fait qu'ils n'avaient pas de queue, ils leur ressemblaient fortement. Devenus adultes, ils se mirent à se plaindre de leur statut, clamant qu'ils n'avaient absolument aucun droit ni privilège. On leur concéda du bout des lèvres celui de « citoyens de seconde zone. » Mais ceci ne les ayant pas apaisés, ils continuèrent à se plaindre jusqu'à ce qu'il soient admis au même niveau que les citoyens de première classe pourvus de queues. Entre-temps, ces individus sans queue, devenus majoritaires, s'empressèrent de proposer et faire voter une loi qui ferait considérer les citoyens avec queue comme « de seconde zone. » Sous leur domination, qui dura longtemps,

on finit par dénoncer à la communauté toute femme donnant naissance à un enfant avec queue, qui devait être abandonné sur une montagne pour y mourir.

Adapté de George Santayana

- 1) Vois-tu une morale à cette histoire ? Si oui, laquelle ?
- 2) Cette histoire te fait-elle penser à celle, racontée par Swift dans *Les Voyages de Gulliver*, de ces deux peuples qui se firent la guerre à propos de la question de savoir s'il fallait couper un œuf par le gros bout ou par le petit ?
- 3) Cette histoire tourne-t-elle en dérision les discussions actuelles sur les différences sans signification qui séparent les hommes ?
- 4) Cette histoire tourne-t-elle en dérision la démocratie ou tente-t-on d'y montrer que l'humanité est ridiculement inconstante ?
- 5) L'histoire penche-t-elle en faveur du principe de la règle de la majorité ou de la légitimité de la défense des droits des minorités ?

33. Exercice : tyrannies, gouvernements totalitaires et démocraties

À Syracuse, tous souhaitaient la mort de Dion. Pourtant, une vieille femme priait pour que rien ne lui arrive et qu'il lui survive. L'ayant appris, le tyran lui en demanda la raison. Elle répondit : « Quand j'étais petite, nous avions un tyran cruel dont je souhaitais la mort ; après son assassinat, il a été remplacé par un plus cruel encore et donc, j'étais très impatiente de voir aussi se terminer sa domination. On eut alors un troisième plus cruel encore : toi. Donc, si tu étais renversé, un pire te succéderait. »

Thomas d'Aquin

(Texte sur la légitimité du droit, 1265. Dion fut Tyran de Syracuse au IV^e siècle avant notre ère.)

Dans tes réponses, tu peux choisir plus d'une solution.

- 1) Que penses-tu qu'une histoire de ce genre tend à montrer ?
 - a) qu'en politique, plus les choses changent, plus elles restent pareilles ;
 - b) qu'on peut croire au progrès. Tout finit toujours par s'arranger ;
 - c) qu'en politique, si les choses vont mal, on peut supposer qu'elles iront de mal en pis ;
 - d) que peu importe le degré de tyrannie de certains chefs : ils peuvent toujours compter sur la loyauté de gens ordinaires.
- 2) La différence principale entre les anciennes tyrannies et les gouvernements totalitaires modernes, c'est que :
 - a) les tyrans furent tous mauvais, mais certains gouvernements totalitaires modernes sont très bons ;
 - b) quelques tyrans seulement voulurent bien faire, mais c'est le cas de tous les gouvernements totalitaires modernes ;
 - c) les tyrannies se contentent de se voir obéies, alors que les gouvernements totalitaires veulent en plus contrôler la pensée ;

- d) la tyrannie est le fait d'un seul homme alors que les gouvernements totalitaires sont toujours aux mains de factions ou de juntes.
- 3) Dirais-tu que :
 - a) des tyrannies, cela n'existe plus nulle part, même s'il y a quelques gouvernements totalitaires ?
 - b) il n'existe plus de gouvernements totalitaires, même s'il y a encore des tyrannies ?
 - c) impossible à des tyrannies d'exister de nos jours ?

34. Exercice : exigences de la démocratie (ER)

Bien que la définition de la démocratie qui semble couler de source soit celle d'un gouvernement « pour le peuple et par le peuple », elle n'est en réalité pas aussi simple. Plusieurs conditions sont indispensables. En voici quelques-unes :

- 1) citoyens instruits
- 2) liberté intellectuelle
- 3) sécurité économique
- 4) règle de la majorité
- 5) liberté de fonder des partis politiques
- 6) confiance du peuple dans la démocratie
- 7) place importante accordée à l'individu

Pour voir comment et dans quelle mesure ces conditions contribuent à définir la démocratie, divisez-vous en groupes de sept. Dans chaque groupe, que chacun choisisse une de ces conditions pour l'approfondir. Qu'il fasse alors une recherche afin de pouvoir répondre aux questions suivantes :

- 1) Que signifie l'expression choisie ?
- 2) Si tu estimes que tu vis en démocratie, en quoi ta vie serait-elle différente sans cette condition ?
 - a)
 - b)
 - c)

Une fois que tu as trouvé au moins des hypothèses de réponses, compare tes notes avec celles de tes camarades de classe (pas ceux de ton groupe) qui ont travaillé sur la même caractéristique que toi. Ajoute à tes propres réponses ce qui t'aurait frappé dans celles des autres.

Reconstituez alors vos groupes de sept et chaque groupe présentera aux autres ses conclusions à propos des exigences de la démocratie et de la manière dont elles affectent leurs vies.

Ensemble, voyez si ces conditions se suffisent à elles-mêmes ou si elles sont reliées les unes aux autres et, si oui, par quoi.

Ensuite, chacun pour vous, trouvez au moins un lien entre l'exigence particulière de démocratie sur laquelle vous vous êtes penchés et les six

autres. Poursuivez la discussion avec l'ensemble de la classe une fois que vous avez fait cette réflexion personnelle.

35. Exercice : idées fondamentales d'une démocratie (ER)

Le terme « démocratie » vient du grec et signifie pouvoir au peuple. Toutefois, comme il s'agit là d'une définition très vague, il faut l'affiner pour en saisir les nuances dans un pays donné. Les idées qui sont à la base de nos démocraties sont, entre autres :

- 1) délégation du pouvoir à des représentants élus par le peuple ;
- 2) sauvegarde pour tous de la liberté individuelle ;
- 3) règle de la majorité ;
- 4) conviction que les citoyens sont à même de prendre leur sort entre leurs mains.

Explore ces idées avec ta classe en répondant aux questions suivantes :

A. Délégation du pouvoir

- 1) Y a-t-il quelqu'un qui exerce un pouvoir sur toi sans que tu le lui aies délégué ?
- 2) Tes parents, tes professeurs ont-ils pouvoir sur toi ?
- 3) Comment ont-ils eu ce pouvoir si tu ne le leur as pas délégué ?
- 4) Cela veut-il dire par exemple que, chez toi, il n'y a pas de démocratie ? Et dans ta classe ?
- 5) Si tu réponds négativement à la dernière question, vis-tu réellement en démocratie ?

B. Liberté individuelle

- 1) Es-tu libre ?
- 2) Quelles sont les limites à ta liberté ?
- 3) Certaines personnes vivant en démocratie ne sont-elles pas libres ?
- 4) Cela veut-il dire que le pays où elles vivent n'est pas une démocratie ?

C. Règle de la majorité

- 1) Peux-tu trouver et décrire une dizaine d'exemples de situations que tu aurais vécues et où la minorité l'a emporté, c'est-à-dire où une personne ou un petit groupe de personnes ont réussi à s'opposer à la volonté de la majorité ?
- 2) Cela veut-il dire que tu ne vis pas en démocratie ?

D. Prise en mains de son propre sort

- 1) Y a-t-il des gens incapables de prendre leur sort en mains ?
- 2) Qu'en est-il des malades mentaux ? Des prisonniers ?
- 3) Ces personnes sont-elles des citoyens ?
- 4) Que devient la définition de la démocratie à partir du moment où certains citoyens ne jouissent pas des droits considérés comme part essentielle d'une forme démocratique de gouvernement ?

E. Conclusions

- 1) Vis-tu en démocratie ?
- 2) Si tu réponds par « oui », que faudrait-il pour que ta réponse devienne « non » (tenant compte des quatre idées de base) ?

Idée directrice 8 : Principes guidant le choix de critères

À la fin du deuxième épisode du premier chapitre, Mark est découragé en sentant que la classe n'a pas trouvé de méthode pour choisir des critères. Fran et Harry mettent l'accent sur le fait, qu'en cas d'urgence, on ne peut prendre comme critères que ceux qui sont les plus valables au moment même. Ce qui implique que si l'on dispose de plus de temps, on a davantage l'occasion de tester les critères et de découvrir lesquels sont efficaces et lesquels ne le sont pas.

Ce désir de principes permettant de mieux choisir des critères est bien légitime. Si une école cherche un nouveau directeur, le personnel peut dresser la liste de tout ce qui est à prendre en considération dans ce choix. Certains arguments vaudront plus que d'autres. La question qui se posera alors sera comment les ranger par ordre d'importance. Quels sont ceux qui détermineront l'importance relative ? Y a-t-il des principes au nom desquels les classer ? Parmi les diverses manières de faire, on peut se contenter d'accorder une certaine valeur aux divers critères, sans justification. Une autre serait d'esquisser un portrait du candidat idéal et d'essayer alors de déterminer les critères particuliers auxquels il répond.

36. Exercice : existe-t-il des critères de choix de critères ?

I. Dans les situations que voici, peux-tu classer les critères que tu utiliserais pour tes jugements ?

1. Ta classe décide de se faire un peu d'argent en lavant des voitures. Tu es dans les organisateurs et dois donc décider de l'endroit où le faire. Voici les emplacements proposés :
 - a) sur le parking de l'école
 - b) tout près d'un car wash
 - c) près d'une bonne prise d'eau. 1 2 3
2. Ta classe a décidé de faire du bénéfice en organisant une soirée cinéma. Dans votre choix du film, voici ce que vous gardez à l'esprit :
 - a) pour attirer les familles, le film ne sera pas réservé aux adultes ;
 - b) vous voudriez un film intelligent, ni infantile ou stupide ;
 - c) vous voudriez un film que la plupart n'ont pas vu. 1 2 3
3. Ta classe veut partir en excursion et c'est à vous de choisir la destination :
 - a) un parc d'attractions ?
 - b) un lieu éducatif ?
 - c) un site historique important ? 1 2 3

II. Envisagez à présent vos sélections. Pouvez-vous trouver des critères que vous avez utilisés pour déterminer vos critères ? Ou bien, le seul critère

est-il la manière dont chacun de ces derniers contribuera à la réussite de la résolution de problème ?

37. Exercice : utilisation de critères

Un(e) étudiant de ta classe est invité(e) à participer à une réunion internationale. Quatre candidats se présentent : Françoise, Pierre, Marine, Thomas. En tant que présidente de classe, Catherine, chargée d'écrire une lettre de recommandation pour chacun, leur a promis de n'en favoriser aucun. Assise devant sa feuille, elle se demande comment être crédible tout en tenant sa promesse. Voici alors ce qu'elle écrit :

1. « Si ce que vous cherchez, c'est quelqu'un de sérieux, travailleur, stable, persévérant, alors vous ne trouverez pas mieux que Françoise. »
2. « Si vous cherchez quelqu'un qui soit imaginatif, spirituel, fin, alors vous ne trouverez pas mieux que Pierre. »
3. « Si vous cherchez quelqu'un qui ait de grandes qualités de leader, alors vous ne trouverez pas mieux que Marine. »
4. « Si vous cherchez quelqu'un qui s'entende bien avec tout le monde, qui soit capable de trouver un compromis en cas de désaccord, quelqu'un qui soit fin diplomate, vous ne trouverez pas mieux que Thomas. »

Estimes-tu que Catherine a tenu sa promesse ?

Estimes-tu qu'elle a joué son rôle de manière responsable ?

Estimes-tu qu'elle a été honnête à l'égard de la société invitante ?

Penses-tu qu'elle aurait écrit ces lignes si la société invitante avait soigneusement spécifié les critères de choix ?

38. Plan de discussion : comment établir des priorités ?

Lisez ceci :

« Si un homme commet un jour un meurtre, il en arrive rapidement à trouver que le vol n'est pas grave et, du vol, il passe à la boisson, ne respecte plus les préceptes de sa religion, pour en arriver à devenir asocial, à se laisser aller totalement. Une fois sur la pente descendante, on ne sait jamais où cela va s'arrêter. La ruine de plus d'un remonte à un meurtre ou à un autre acte qui, à l'époque, a pu sembler anodin. »

Thomas de Quincey, De l'assassinat considéré comme un des beaux-arts (1827), Paris, Gallimard, 1963, pour la traduction française.

Ces paroles de Quincey sont évidemment humoristiques. Néanmoins, elles suscitent un certain nombre de questions. En voici quelques-unes :

1. L'humour qui se dégage de ce texte vient-il de l'impression que nous avons que l'ordre correct de priorités a été renversé ?
2. Serait-il exact de dire qu'une fois que quelqu'un se laisse aller ou devient asocial, il est sur la voie du vol et du meurtre ?
3. Entre ces actes, y a-t-il une différence de degré ou de catégorie ?
4. Certains considèrent ce texte comme le fait d'un déséquilibré tellement l'humour en est grossier. Qu'en penses-tu ? Pourquoi ?

5. Si tu estimes que le meurtre est incomparablement plus grave que le laisser-aller, quelles sont tes raisons ?
6. « L'opération a réussi, mais le patient est mort », est-ce la même chose que : « Le meurtre a réussi, mais la victime est morte. » ?
7. Les critères pour juger des actes, des meurtres ou une conduite morale sont-ils multiples, ou bien n'y en a-t-il qu'un seul ?
8. S'il existe différents critères (ce qui permet de parler d'un « beau cas de gangrène » ou d'un « crime parfait »), comment déterminer des priorités ?
9. Le raisonnement que voici est-il sensé : « Si notre pays entre en guerre avec un autre, nous devons le bombarder les premiers pour le soumettre. En cas d'échec, il faut le traduire devant la Cour Internationale de Justice. Si cela aussi échoue, il faut tenter une médiation. Et si tout cela échoue, il faut peut-être régler les problèmes par voie diplomatique normale. » ?
10. Le raisonnement que voici est-il sensé : « Le meurtre est toujours condamnable. En cas de guerre cependant, on ne peut parler de meurtre : les gens s'entretuent, tout simplement. Tuer n'est donc pas nécessairement condamnable. En conséquence, le meurtre est toujours mauvais, même s'il ne s'agit que d'une seule personne, alors qu'il pourrait ne pas être mauvais de tuer, même s'il s'agit de millions de victimes. » ?

Idée directrice 9 : Théorie et pratique

Vers la fin du deuxième épisode, Fran s'exclame : « Mais il n'en est pas nécessairement ainsi ! C'est peut-être vrai en théorie, mais en pratique, non. » En quoi consiste cette distinction entre théorie et pratique ? Si quelqu'un a un problème, par exemple qu'il ne trouve pas l'explication ou la solution qu'il recherche, et qu'on lui suggère une idée ou une théorie, donc un moyen possible de le résoudre, il pourra agir en fonction de cette idée ou de cette théorie. Si son problème est résolu, il dira que l'idée était bonne. On peut dire alors que la théorie a été vérifiée par la pratique. La pratique consiste à mettre à *exécution* ce qu'impliquait l'idée.

On peut évidemment vivre sa vie sur un plan pratique en considérant à peine les aspects théoriques sous-jacents à cette pratique. À l'inverse, on peut vivre sur un plan purement théorique sans jamais essayer de comprendre ce qui se passerait si l'on mettait en pratique ses idées. C'est pourquoi il importe de comprendre non seulement la théorie et la pratique prises isolément, mais aussi ce qui les relie. Harry et ses compagnons ont tendance à demander devant toute théorie ce qu'elle donnera en pratique et, inversement, à se demander devant toute pratique quelle est la théorie qui la sous-tend.

39. Exercice : théorie et pratique

Comment classerais-tu les exemples suivants ?

	Théorie et pratique	Théorie sans pratique	Pratique sans théorie	Ni théorie ni pratique	Rien de ça
1. Chaque jour, Carl, 6 mois, joue sur le carrelage de la cuisine.	()	()	()	()	()
2. Théodore, violoniste, prépare son concert du mois suivant.	()	()	()	()	()
3. Arthur travaille son plan de conquête de Jupiter par les Terriens.	()	()	()	()	()
4. Après une semaine à l'essai, Sally est comptable à la banque.	()	()	()	()	()
5. Mitzi, sorti du Conservatoire, cherche un emploi.	()	()	()	()	()
6. Théodore prend une douche.	()	()	()	()	()
7. Sally a déballé des bonbons et s'est mise à manger son repas de midi.	()	()	()	()	()
8. Christophe Colomb avait raison : s'il avait continué à naviguer, il serait arrivé aux Indes.	()	()	()	()	()
9. Edison avait raison : il est possible de faire des ampoules de lumière.	()	()	()	()	()
10. Carl se demande ce qui se passerait s'il essayait de se lever et de marcher comme tout le monde.	()	()	()	()	()

40. Plan de discussion : théorie, pratique, et leur interrelation

1. Avant de jouer à un nouveau jeu, tu dois en étudier les règles. Dirais-tu que, dans ce cas, la théorie doit précéder la pratique ?
2. Quelqu'un veut t'apprendre à nager en te faisant lire un manuel de natation. Tu sens que ce n'est pas le bon moyen. Cela signifie-t-il que, dans ce cas, la pratique doit précéder la théorie ?
3. Ton professeur d'anglais, souhaitant que tu fasses de rapides progrès, te lit un livre sur la méthode d'apprentissage. Cela signifie-t-il que pour lui la théorie doit précéder la pratique ? Es-tu de son avis ?
4. Est-il vrai qu'il faut pouvoir lire les notes pour pouvoir apprendre à jouer d'un instrument ?
5. Est-il exact qu'on doit pouvoir comprendre un peu de théorie musicale pour pouvoir lire la musique ?
6. Est-il vrai qu'on ne peut vraiment comprendre la théorie musicale si l'on n'a pas une expérience de pratique musicale ?

7. Les théoriciens devraient-ils être obligés de mettre en pratique leurs théories ? Devraient-ils donner des indications sur la manière dont cela pourrait se faire ?
8. Doit-on montrer les théories sous-jacentes à sa pratique ?
9. En prescrivant un médicament ou en posant un acte médical, faut-il que le médecin comprenne la théorie qui sous-tend son acte ?
10. Un homme politique doit-il comprendre la théorie qui sous-tend son action ?

41. Exercice d'application : théorie et pratique

On dit de certaines choses qu'elles sont bonnes en théorie mais pas en pratique. Dis si, à ton avis, il en est ainsi dans les exemples suivants, et justifie ta réponse :

1. un régime parlementaire
2. des impôts sur le revenu
3. des lois réglementant le travail des enfants
4. le système capitaliste libéral
5. des lois contre le crime organisé
6. l'ONU
7. un gouvernement mondial
8. des lois anti-pollution
9. les droits de l'enfant
10. les droits des animaux

42. Exercice : théorie et pratique (ER)

En *théorie*, les droits politiques des démocraties comportent :

1. le droit de voter
2. le droit d'exercer des fonctions politiques
3. le droit d'organiser des partis politiques ou d'en faire partie
4. le droit de pétitionner

Classe en *excellentes, bonnes, moyennes, faibles, inexistantes*, les chances que tu as d'exercer *pratiquement* ces droits si tu es :

	(1)	(2)	(3)	(4)
1. enfant de dix ans	()	()	()	()
2. homme d'affaires prospère	()	()	()	()
3. fermier	()	()	()	()
4. militant des droits de l'homme	()	()	()	()
5. femme sans profession	()	()	()	()
6. prisonnier	()	()	()	()
7. pompiste	()	()	()	()
8. policier	()	()	()	()
9. patient de psychiatrie	()	()	()	()
10. juge	()	()	()	()

- | | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|
| 11. esthéticienne | () | () | () | () |
| 12. médecin | () | () | () | () |
| 13. travailleur immigré | () | () | () | () |

43. Exercice : processus d'élaboration d'une loi (ER)

Fais des recherches (livres, autres cours, etc.) pour voir comment sont élaborés les lois, règlements, décrets de ton pays. Essaie de dresser un tableau des diverses assemblées législatives, avec leur rôle (sans oublier le niveau européen). Organisation précise en théorie, moins dans la pratique.

Pour montrer cette différence entre théorie et pratique, prenons l'exemple de quelqu'un pour qui une augmentation des taxes sur les voitures importées développera l'économie américaine, et réponds à ces questions :

1. Donne trois conséquences pour l'industrie automobile américaine de l'augmentation de taxes sur voitures importées.
2. Comme représentant d'une grande firme automobile américaine, serais-tu en faveur d'une telle loi ?
3. Si tu veux influencer le vote, à quel niveau du tableau peux-tu t'adresser à quelqu'un qui est engagé dans le processus législatif ?
4. Que dirais-tu ? Serais-tu entendu ? Pourquoi oui ou pourquoi non ?
5. Cela ferait-il une différence qu'une grande usine automobile soit située dans l'État d'où le parlementaire auquel tu t'es adressé(e) est originaire ? Si tu es son neveu ou sa nièce ?
6. Donne trois conséquences d'une telle loi sur les relations internationales.
7. Y serais-tu favorable si tu étais ambassadeur du Japon aux États-Unis ?
8. Donne trois conséquences d'une telle loi pour le producteur américain moyen de voitures.
9. Donne trois conséquences d'une telle loi pour le consommateur moyen.
10. Penses-tu que cette loi sera votée ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ?

Idée directrice 10 : Prise de décision

Harry et Fran s'accordent pour dire que lorsque des gens prennent une décision, ils utilisent les meilleures raisons dont ils disposent à ce moment-là. L'objectif d'un enseignant est-il d'encourager les enfants à prendre des décisions rapides ou bien à toujours davantage poursuivre leur recherche ? La recherche se caractérise fondamentalement par le fait qu'elle n'est jamais terminée. Prendre une décision sur une base incomplète est injustifiable s'il n'y a pas urgence. Les scientifiques peuvent débattre pendant des siècles du rôle respectif de l'hérédité et de l'environnement. Tant que la preuve n'est pas faite absolument et qu'il n'y a pas besoin de prendre une décision dans un sens ou dans l'autre, on a parfaitement le droit de s'abstenir

d'avoir un avis à ce sujet. Par contre, il y a des moments où il faut décider impérativement. Un juré doit prendre une décision en fonction de la preuve dont il dispose, même s'il a envie d'attendre la preuve irréfutable. Dans le choix d'une école ou d'une université, on a beau en visiter plusieurs, présentant toutes des avantages, il faut se décider pour l'une d'elles. Si un juré déclare coupable un accusé qui se prétend innocent et que cet accusé est condamné à mort, le juré aura pris une décision irréversible. Si une nouvelle enquête montre que l'accusé était effectivement innocent, rien ne pourra modifier cette décision.

La prise de décision ne peut donc se faire à la légère. On prend trop souvent dans la précipitation des décisions qui demanderaient à être plus mûrement réfléchies. Des décisions prises trop rapidement ou de manière impulsive risquent de manquer de prudence, d'être inconsidérées.

44. Exercice d'application : prise de décision

Il existe plusieurs méthodes pour prendre des décisions, qu'elles soient personnelles ou à prendre en commun. En voici quelques exemples :

- a. Voter pour un des candidats éligibles.
- b. Choisir un comité qui prendra les décisions.
- c. Laisser la décision aux professionnels ou aux spécialistes.
- d. Laisser décider les hommes politiques habitués à traiter ces sujets.
- e. Porter l'affaire devant une cour de justice.
- f. Charger un représentant de porter l'affaire devant le pouvoir législatif.
- g. Laisser les gens décider eux-mêmes des affaires.

Laquelle de ces techniques favoriserais-tu dans ces situations ?

1. Tu ne sais comment t'y prendre pour remplacer ton passeport perdu.
2. Ton voisin refuse de retirer la nuit sa voiture de l'allée qui mène chez toi.
3. Tu as très mal aux dents quand tu manges du sucré.
4. Le président de l'assemblée générale des étudiants, récemment élu, insiste pour que l'on organise un bal pour inaugurer sa présidence.
5. Quelques étudiants ont proposé le port de l'uniforme pour tous.
6. Il y a pénurie d'eau dans ton quartier alors que les réservoirs des quartiers voisins débordent.
7. Tes patins ne vont pas bien et tu ne parviens pas à les attacher.
8. Une usine proche de ton école envoie des produits chimiques dans l'atmosphère.
9. Un étudiant de la classe a proposé que toute la classe jure de ne plus manger de viande.

45. Analyse d'une situation problématique

« Voyez-vous », dit le chef des extra-terrestres à la délégation de visiteurs venus de la terre, « dans chacune des planètes qui sont sous notre contrôle, les habitants sont parfaitement heureux. N'aimeriez-vous pas cela pour la terre, un bonheur perpétuel ? »

« Il doit y avoir un piège là-dessous », répondit le chef de la délégation. « Qu'exigez-vous de nous en contrepartie ? »

« Très peu », répondit le dirigeant extra-terrestre. « Nous vous demandons simplement de nous donner un enfant de chaque pays. »

« Et pour qu'en faire ? »

« Oh, nous les torturons pour tout le restant de leur vie. Mais c'est là un bien petit prix à payer. Je pense que vous accepterez, pour le bonheur éternel de l'humanité. »

1. Quelles autres raisons le dirigeant extra-terrestre aurait-il pu donner à la délégation de terriens pour faire accepter sa proposition ?
2. Quelles raisons pourrait invoquer la délégation de terriens pour rejeter la proposition ?
3. Le chef des extra-terrestres sous-entend-il que « la fin justifie les moyens » ?
4. La proposition des extra-terrestres suppose-t-elle qu'il faut rechercher le bonheur maximum pour le plus grand nombre ?
5. La proposition des extra-terrestres implique-t-elle que l'enfant est sans importance ?
6. La proposition des extra-terrestres implique-t-elle que les droits de la majorité l'emportent sur ceux de la minorité ?
7. Crois-tu que les membres de la délégation puissent trouver tentante cette proposition ?
8. Crois-tu que les enfants sur terre puissent trouver tentante cette proposition ?
9. De quel œil penses-tu que les parents sur terre verraient cette proposition ?
10. Connais-tu, dans l'Histoire, des situations dans lesquelles des chefs ont proposé le bonheur pour tous à condition de sacrifier une personne ou une minorité « pour le bien de tous » ?

46. Plan de discussion : la prise de décision

1. Tina se demande si elle se maquillera pour aller à l'école ce jour-là.
Quels arguments pourrait-elle prendre en compte pour décider ?
2. Elisabeth hésite entre continuer à aller à l'école ou abandonner et trouver du travail dans l'usine d'asbeste.
Quels arguments pourrait-elle prendre en considération ?
3. Eric se demande s'il va ou non demander à ses parents s'il peut se fiancer à Linda.
De quoi va-t-il tenir compte pour décider ?
4. Pierre se demande s'il va emporter pendant que la vendeuse a le dos tourné le magazine qu'il vient de regarder.
De quoi devrait-il tenir compte ?
5. Linda a raconté à Tina sa soirée avec Eric. Tina voudrait le raconter à Elisabeth.
De quoi devrait-elle tenir compte avant de s'y décider ?

6. Les parents d'Arnaud lui ont interdit de regarder la télévision avant d'avoir fini ses devoirs. Le résultat, c'est qu'il a eu l'idée de fuguer.
Que devrait-il avoir à l'esprit ?
7. Tina voudrait faire plaisir à grand-mère pour ses 90 ans.
Que doit-elle prendre en compte ?
8. Eric, amoureux inconditionnel des animaux, a reçu de son oncle un fusil de chasse pour ses seize ans. Il doit décider que dire à son oncle.
Quels éléments devrait-il invoquer ?
9. Linda a dit à Eric qu'elle accepterait de sa part une broche mais pas une bague. Elle se demande s'il va le lui reprocher.
Que devra-t-il prendre en considération ?

47. Exercice d'application : la prise de décision

1. En quoi une prise de décision de justice diffère-t-elle d'une prise de décision en matière législative ?
2. En quoi une prise de décision électorale diffère-t-elle d'une prise de décision administrative ?
3. En quoi le processus de prise de décision dans les affaires diffère-t-il de celui d'une classe d'étudiants ?
4. En quoi le processus de prise de décision dans le choix d'une carrière diffère-t-il de celui qui consiste à faire son choix dans un magasin ?
5. En quoi le processus de prise de décision d'un propriétaire de maison ressemble-t-il à celui par lequel la population mondiale essaie de parvenir à des décisions dans le domaine de la protection de l'environnement ? En quoi est-il différent ?

Idée directrice 11 : Penser et agir, une seule démarche

Lorsque Lisa prétend qu'il ne faut pas penser pour jouer au basket, Mark se hérisse et répond que les sports exigent réflexion. Pour lui, « agir et penser ne font qu'un. » À ses yeux, le commentaire de Lisa témoigne d'une sorte de préjugé populaire, s'appliquant non seulement aux sportifs, mais à tous les manuels. En discutant de cette attitude avec vos étudiants, il serait utile de les amener à identifier les mécanismes corporels qui semblent ne pas comporter de réflexion et ceux qui en comportent. Ils seront probablement d'accord pour dire que le sang circule dans leur corps avec peu ou pas du tout de lien avec leur réflexion. Par ailleurs, des activités délibérées et conscientes apparaîtront comme des activités recourant à la réflexion. Un étudiant pourrait dire que c'est l'esprit qui commande le corps qui, lui, ne « pense » pas. Si Mark joue au basket, son esprit dit à ses mains comment lancer le ballon, mais ses mains ne réfléchissent pas. C'est de cela que Mark discute. Pour lui, le processus de réflexion inclut, non seulement le cerveau, mais le système nerveux central et, finalement, le corps tout entier. Rien n'empêche de dire que des pianistes

pensent avec leurs mains ou que des danseurs pensent avec leurs corps. De toute manière, ce n'est pas plus grave que de dire qu'on ne pense qu'avec son cerveau. Et si l'on accepte une approche comportementaliste de la réflexion, la phrase de Mark qui dit que faire et agir ne font qu'un se justifie entièrement.

48. Exercice : agir et penser ne font qu'un

Martin prétend qu'il a un « esprit » qui donne des ordres à son corps que ce dernier exécute, ce que Catherine n'accepte pas. Pour elle, si quelqu'un se comporte avec énergie, cela ne signifie pas qu'il existe quelque chose que l'on puisse appeler « énergie », et si quelqu'un se comporte de manière intelligente, cela ne signifie pas qu'il existe quelque chose que l'on puisse appeler « intelligence » (ou « démon »).

Dans les cas suivants, quelles seraient, à ton avis, l'analyse de Martin et celle de Catherine, et ensuite, la tienne :

1. Martin s'initie à l'ordinateur. Avant d'appuyer sur une touche, il ferme les yeux et se concentre pour se figurer le clavier et la place de ses doigts.
 - a. Que dirait Martin ?
 - b. Que dirait Catherine ?
 - c. Que dirais-tu ?
2. Fabienne apprend à danser. Sa sœur lui dit : « *N'essaie pas de penser à tes pieds. Cela ne fait que te distraire. Regarde-moi et écoute la musique.* »
 - a. Que dirait Martin ?
 - b. Que dirait Catherine ?
 - c. Que dirais-tu ?
3. Charles a rendez-vous avec Fabienne. Il se dit que, ce soir, il essaiera de l'embrasser. Il n'a jamais embrassé une fille. Il se met devant son miroir en faisant un tas de grimaces pour essayer de bien poser ses lèvres.
 - a. Que dirait Martin ?
 - b. Que dirait Catherine ?
 - c. Que dirais-tu ?
4. L'entraîneur de football dit à Martin : « *La trajectoire de ta course et l'arc suivi par le ballon doivent se couper de manière parfaite. N'essaie pas de penser : entraîne-toi jusqu'à ce que ce soit devenu machinal.* »
 - a. Que dirait Martin ?
 - b. Que dirait Catherine ?
 - c. Que dirais-tu ?

49. Exercice d'application : penser et agir ne font qu'un

Lesquelles des activités suivantes comportent à ton avis de la réflexion, et lesquelles n'en comportent pas ?

	comportent réflexion	non réfléchies
1. jouer aux échecs	()	()
2. jouer au volley	()	()
3. se promener	()	()

- | | | |
|------------------------|-----|-----|
| 4. parler | () | () |
| 5. boxer | () | () |
| 6. se limer les ongles | () | () |
| 7. conclure un marché | () | () |
| 8. gouverner un pays | () | () |
| 9. piloter un avion | () | () |
| 10. embrasser | () | () |

Idée directrice 12 : Emploi et vie familiale

Organisation économique et structure familiale sont souvent intimement liées. C'est particulièrement vrai dans les pays agricoles. La ferme familiale, dans les sociétés traditionnelles, est l'unité de base. Labourer, semer, moissonner, sont toutes opérations dans lesquelles les membres de la famille au sens large, comprenant donc les cousins, les belles-familles, les grands-parents, coopèrent et se partagent le travail, faisant ainsi de manière directe l'expérience de l'interdépendance économique. De ce fait, des sentiments communautaires très forts s'ajoutent aux sentiments strictement familiaux.

Toutefois, comme les conditions économiques changent, que des jeunes vont dans les villes ou passent les frontières pour trouver un emploi, le statut de la famille en tant qu'unité économique tend à devenir plus précaire. Les collatéraux s'écartent et la famille moderne ne constitue plus un clan étendu ou une association tribale, mais une petite famille nucléaire, comportant des parents et des enfants à charge. Ce noyau, à son tour, est mis sous forte pression lorsque plusieurs membres de la famille gagnent leur vie au gré de leurs conditions ou ambitions personnelles. Actuellement, le lieu de travail change selon le marché de l'emploi et les entreprises agricoles ou autres ne se transmettent plus de génération en génération. Beaucoup d'enfants grandissent dans des conditions rendues instables et incertaines par les pressions que font subir aux familles modernes les rapides mutations économiques et sociales. Il est plus difficile aujourd'hui pour une famille de pourvoir des enfants dépendants d'un rempart contre les difficultés extérieures, parce que l'interdépendance économique, résultant d'une activité partagée qui tenait ensemble la famille paysanne, n'existe plus. En conséquence, la famille moderne, constituée d'individualités ayant chacune ses buts et projets de vie, ne représente plus désormais un amortisseur solide contre les crises d'une société. Aujourd'hui, la famille est vulnérable aux crises et les communique à ses membres.

En menant la discussion, ayez soin d'aider les étudiants à identifier la relation entre société et structure familiale. Essayez de savoir jusqu'où l'émancipation de la femme et des enfants menace la solidité et la cohésion de la famille. Jusqu'où la télévision la met-elle en danger ? Existe-t-il des forces compensatoires, qui seraient nées des récents changements, et qui pourraient fortifier les liens familiaux ?

50. Exercice : impact de l'emploi sur la vie de la famille

Comment, en précisant les circonstances, répondrais-tu aux questions suivantes ? Penses-tu que les souhaits de ces personnes seraient plus ou moins réalisables selon leur choix ?

1. *Catherine* : « J'aimerais un travail qui renforce mes liens avec ma famille. »
Si elle choisit de devenir (a) une acrobate de cirque ; (b) femme au foyer ; (c) femme d'affaires ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.
2. *Marc* : « Je voudrais une profession qui m'aide à avoir davantage d'autorité sur mes enfants. »
S'il choisit de devenir (a) ministre ; (b) chômeur ; (c) capitaine de vaisseau ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.
3. *Hubert* : « Je voudrais une profession qui me fasse admirer et respecter par mes enfants. »
S'il choisit (a) un travail malhonnête qui l'enrichisse ; (b) un travail honnête qui l'appauvrisse ; (c) un travail peu rémunéré ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.
4. *Fatima* : « Je voudrais un travail qui me fasse aimer de mes enfants. »
Si elle choisit (a) un travail à salaire élevé ; (b) un travail bien payé mais sans plus ; (c) un travail mal payé ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.
5. *Patrick* : « Tout ce qui m'importe, c'est de trouver un boulot qui me garantisse une bonne retraite. »
S'il devient (a) coureur automobile ; (b) s'il doit payer des pensions alimentaires pour ses six divorces ; (c) s'il change constamment d'emploi ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.
6. *Robert* : « Je voudrais un métier qui me fasse haïr par ma famille. »
S'il devient (a) usurier ; (b) pilote d'essai ; (c) modèle pour publicité de cigarettes ; (d) rien de tout cela ; (e) n'importe lequel de ces choix.

51. Exercice : hommes, femmes et emploi (MM)

Consignes : inscrivez vos réponses sur une feuille de papier et ne les montrez pas aux autres tant qu'ils n'ont pas terminé.

Avec lesquelles de ces phrases es-tu d'accord ?

1. Un homme doit avoir un emploi plus important que sa femme.
2. Une femme a autant le droit qu'un homme à un emploi correspondant à ses capacités.
3. Si j'avais un fils et une fille, je me préoccuperais davantage de l'éducation de mon fils que de celle de ma fille.
4. Les hommes doivent avoir des emplois plus importants parce qu'ils ont une famille à nourrir.
5. Il y a des femmes qui ont une famille à nourrir.
6. Une femme doit suivre son mari partout où son travail l'appelle.
7. Étant donné que certaines femmes ont effectivement des emplois supérieurs à ceux de leur mari, il est préférable que ce dernier les suive là où l'exige leur emploi.

8. Les femmes ne devraient pas avoir d'emploi important à l'extérieur, car cela ne leur laisserait pas suffisamment de temps pour assumer leurs responsabilités familiales.

Échangez alors votre papier avec celui de votre voisin. Faites partager au reste de la classe ce que vous considérez comme les présupposés qui l'ont amené à répondre comme il l'a fait.

52. Exercice : impact de l'emploi sur les relations entre sexes (MM)

Un homme et une femme, tous deux âgés de vingt-six ans, sortent en amoureux. Dans les cas que voici, qui, à ton avis, devrait payer : lui pour elle, elle pour lui, ou chacun sa part ?

- a. Elle travaille et lui pas.
- b. Il travaille et elle pas.
- c. Elle travaille pour elle seule alors que lui doit entretenir sa mère impotente. Tous deux gagnent la même chose.
- d. Il gagne 25 000 € par an et elle 12 000. Tous deux travaillent sans personne à charge.
- e. Il termine ses études, n'a pas de revenu et elle travaille à temps plein.
- f. Tous deux travaillent et elle lui fait à manger chaque soir.
- g. Il a des entrées gratuites au bowling.
- h. Tous deux travaillent mais elle doit prendre une soirée de congé pour pouvoir sortir avec lui. Elle perd de ce fait le salaire de ces heures.
- i. Tous deux travaillent et gagnent la même chose, mais elle insiste pour prendre sa mère avec elle pour cette sortie. Elle va à ses rendez-vous galants comme s'ils étaient professionnels. C'est son anniversaire à lui.

53. Exercice : qu'est-ce qu'un « job » ? (MM)

Ce mot est parfois remplacé par d'autres. Entoure les mots qui te paraissent le plus appropriés pour de ces « jobs » et justifie ton choix.

1. *infirmière* métier profession mission pratique lucrative vocation
2. *chanteur* profession carrière emploi métier voie gagne-pain
3. *charpentier* métier vocation emploi spécialité carrière
4. *membre du clergé* métier mission vocation profession emploi
5. *commerçant* carrière profession activité lucrative métier vocation
6. *industriel* métier spécialité carrière activité lucrative vocation
7. *militaire* mission métier position vocation rôle carrière
8. *homme politique* spécialité activité lucrative vocation profession mission

54. Exercice : des raisons de choix d'une carrière (MM)

Reclasse, dans un ordre reflétant ce que tu estimes *les considérations les plus importantes*, la liste de raisons de s'engager dans une activité. C'est-à-dire que la raison qui se trouve en tête de liste devrait être celle qui est pour toi *l'essentielle*, et ainsi de suite, dans l'ordre décroissant.

- subvenir aux besoins des personnes à charge _____
- faire le bien dans le monde _____
- obtenir respect et prestige _____
- faire ce dont on est le plus capable _____
- avoir la vie facile _____
- agir selon sa conscience _____
- suivre la tradition familiale _____
- se réaliser pleinement _____
- autres (à spécifier) _____

Avec tes propres mots, justifie ton classement de tête.

55. Exploration d'une expérience sociale : la stratification

Exercice : critères de définition de la stratification

La stratification peut se définir comme la catégorisation de gens d'une société donnée en statuts sociaux élevés ou bas. Les gens de statut élevé sont traités avec plus grand respect et ont davantage de prestige. Voici quelques critères. Ils varient considérablement d'un pays à l'autre et même pour les habitants d'un même pays :

- l'aisance matérielle
- le pouvoir (politique, militaire, économique)
- l'autorité
- la propriété
- le revenu
- le mode de vie
- la profession
- le degré d'instruction ou d'éducation
- la position dans le service public
- l'appartenance à une vieille famille ou à une famille connue
- le fait de faire partie d'associations prestigieuses
- la religion
- la race ou le groupe ethnique

Réfléchis alors aux questions suivantes :

1. Est-il possible d'être classé très haut sur l'échelle sociale à partir d'un critère (par exemple, l'appartenance à une vieille famille), mais très bas par rapport à un autre (l'aisance matérielle) ?

2. Se peut-il que des gens qui occupent une position élevée par rapport à n'importe lequel de ces critères le soient probablement aussi par rapport à la majorité des autres critères ?
3. Est-il possible de classer ces critères par ordre d'importance, c'est-à-dire en considérant les critères utilisés par la majorité des gens comme étant les plus importants ?
4. Crois-tu que les gens les plus respectés soient les plus respectables ?
5. Crois-tu que les gens les plus respectables soient les plus respectés ?

56. Plan de discussion : la classe

Lorsqu'on ne tient compte que des critères économiques (revenu, profession, aisance matérielle, propriété, etc.), on considère que le classement se base sur la *classe* (ou *catégorie*) *sociale*. Cependant, dans un sondage d'opinion, des nobles désargentés peuvent être classés plus haut que des nouveaux riches et des prêtres-ouvriers plus haut que des riches sans aucun rôle social.

1. Dans la distinction entre classes de choses naturelles (par exemple entre animaux, végétaux et minéraux), s'agit-il de classes réelles ?
2. Lorsqu'on fait la distinction entre classes sociales, ces distinctions se fondent-elles sur des faits réels ? Sur des critères réels ? Les classes sociales sont-elles réelles ?
3. Une société sans classes est-elle possible ?
4. Se peut-il que la société ne contienne pas de classes, mais que ce soit seulement le fruit de nos imaginations ?
5. Est-il possible de passer d'une classe sociale à une autre ?

57. Plan de discussion : la caste

Un grand groupe ayant des frontières strictes et peu de mouvements d'entrée ou de sortie est généralement considéré comme une *caste*. Très souvent, ce scellement des limites de caste (chez les Intouchables en Inde, par exemple) a été renforcé par une loi. L'appartenance à une caste est héréditaire : on naît dans une caste. Cela peut aussi être racial.

1. Comme pour les classes sociales, peut-il exister des castes supérieures, moyennes, inférieures ?
2. Une caste peut-elle contenir des classes différentes ?
3. Une classe peut-elle contenir différentes castes ?
4. Les différences de caste peuvent-elles se fonder sur des différences religieuses ?
5. Est-il possible d'appartenir à une classe supérieure mais à une caste plus basse ? À une caste plus basse mais à une classe supérieure ?

58. Exercice : mobilité horizontale et verticale

La mobilité horizontale consiste à changer de place, de position, à l'intérieur d'une classe donnée. La mobilité verticale consiste en un mouvement, vers le bas ou vers le haut, d'une classe à une autre.

Classerai-tu les exemples suivants dans la mobilité horizontale, dans la verticale, dans les deux ou dans aucune des deux ?

horizontale verticale les deux aucune

1. « Cet été, j'irai dans un camp scout à la montagne. » () () () ()
2. « M. Jordan vient d'apprendre que son terrain, qu'il croyait stérile, contient du pétrole. » () () () ()
3. « Employée depuis dix ans au bureau de poste du village, elle vit aujourd'hui dans la capitale et occupe un poste politique important. » () () () ()
4. « Depuis que ses affaires ont mal tourné, il s'est clochardisé. » () () () ()
5. « Mon frère est monté en grade à l'armée. J'ai toujours su qu'il y parviendrait. » () () () ()

Idée directrice 13 : Les « petits amis »

Dans les sociétés traditionnelles, les mariages étaient souvent arrangés par les parents. Une fois que cette organisation sociale rigide a éclaté et que l'individualisme s'est accru, les individus se sont mis à développer davantage de relations personnelles de type romantique. Plus la société moderne se fragmente et moins elle garde de structure, plus les individus recherchent désespérément avec d'autres des liens étroits qui, anciennement, se seraient créés tout à fait naturellement par les expériences partagées de la famille ou de la communauté. La plupart des rites de séduction de la jeunesse actuelle (« sortir », communiquer par Internet, être « petits amis », etc.) sont des tentatives pour faciliter le développement de l'intimité entre individus isolés.

Demandez à vos étudiants quels sont les critères de l'amitié. À partir de quel moment peut-on parler de « petits amis » ? Vous les verrez probablement se passionner pour le sujet tant qu'ils voient clairement que l'intérêt en est philosophique et sociologique.

59. Plan de discussion : « être ensemble »

1. Trouves-tu certains trop jeunes pour « être ensemble » et d'autres trop vieux ?
2. Combien de fois penses-tu qu'il faut que des gens sortent ensemble avant qu'ils puissent s'estimer « ensemble » ou « petits amis » ?

3. Combien de fois penses-tu que des gens sortent ensemble avant que les autres les considèrent comme « petits amis » ?
4. Des « petits amis » se disent-ils des choses qu'ils ne diraient à personne d'autre ?
5. Des « petits amis » ne se disent-ils pas certaines choses qu'ils disent à d'autres ?
6. Des gens qui « sont ensemble » s'aiment-ils nécessairement ?
7. Y a-t-il beaucoup de gens qui, très amoureux, ont peur, pour l'une ou l'autre raison, « d'être ensemble » ?
8. Est-il vrai que certains qui « sont ensemble » pourraient préférer se parler au téléphone ?
9. Quelle influence la télévision et le cinéma ont-ils pu exercer sur l'idée que tu te fais de la façon dont se comportent en général de « petits amis » ?
10. Des gens qui « sont ensemble » disent parfois qu'ils « partagent des expériences. » Qu'est-ce que cela signifie ?
11. S'ils ne « sont » pas « ensemble », des gens peuvent-ils partager des expériences ?
12. Partager des expériences avec d'autres a-t-il pour conséquence : (a) une expérience amoindrie pour toi-même ; (b) une expérience accrue ; (c) la même chose que si tu étais seul(e) ?

Idée directrice 14 : La jalousie

À la fin du quatrième épisode, Mark est jaloux de Greg. Au départ du plan de discussion, demandez à vos étudiants ce qu'est pour eux la jalousie. Votre but, c'est de les faire réfléchir sur la nature de la jalousie et de leur faire envisager quand elle peut ou non se justifier. Que révèle d'une personne la jalousie qu'elle manifeste ? Existe-t-il un lien entre jalousie et image de soi ?

Loin de les décourager d'avoir des sentiments, la discussion vise à les aider à les comprendre ainsi qu'à comprendre les raisons qu'ils invoquent pour les justifier. À partir du moment où ils sont conscients de ces raisons, il leur devient possible de rationaliser ces sentiments. Imaginons un étudiant jaloux des résultats d'un autre : dès qu'il aura pris conscience de ses propres raisons d'aller à l'école, de ses points forts et de ses points faibles, du rôle que jouent les points, il pourra sans doute faire taire cette jalousie.

60. Plan de discussion : la jalousie

1. Quelle est la différence entre haine et jalousie ?
2. Quelle est la différence entre jalousie et envie ?
3. *Sylvie* : « J'envie Tina d'avoir un petit ami aussi charmant et je suis jalouse de Mélissa parce qu'elle m'a pris mon petit ami. »
4. *Mélissa* : « Je n'envie pas Sylvie pour ce qu'elle a. Je la hais pour ce qu'elle est. »

5. *Olivier* : « J'en veux à Hélène et Xavier parce qu'ils se sont moqués de moi devant Mélissa. Cependant, je n'éprouve aucune haine envers eux. »
6. *Benito* : « Tout le monde m'envie parce que je suis le copain de Mélissa. Moi je suis jaloux d'Olivier parce qu'il a été autrefois son petit ami. »
7. *Marc* : « Je me demande si Benito partagerait Mélissa avec moi. Je l'aime trop pour être jaloux de lui. »
8. *Mélissa* : « Marc est stupide. Il pense que les petits amis peuvent être plus de deux. Ils seraient certainement jaloux l'un de l'autre. »
9. *Antoine* : « Je n'envie pas Benito. J'aimerais avoir ce qu'il a. »
10. *Toni* : « Les gens pensent que c'est bien de tout réussir, comme moi. Pourtant, je trouve que seuls les échecs donnent du piment à la vie. D'ailleurs, j'envie Sylvie : voyez combien elle a souffert. »

61. Exploration d'une expérience sociale : de petits groupes

Exercice : amis d'amis

À partir de ta propre expérience, envisage dans les exemples ci-dessous si la phrase représente une généralisation valable. Marque d'un signe la colonne que tu trouves la plus appropriée.

Avec chaque généralisation proposée, on te demande des raisons afin de pouvoir aller plus loin dans la discussion. Autrement dit, si tu estimes que cela se passe souvent pour chacun des cas, peux-tu en donner la ou les raisons ? Si tu vois un cas où cela ne s'est pas produit, as-tu une explication ?

	ARRIVE			
	jamais	parfois	en général	toujours
1. Deux copains, dont l'un n'aime pas un troisième. L'autre se met alors à ne plus aimer le troisième.	()	()	()	()
2. Deux copains, dont l'un aime une fille. Le deuxième tombe amoureux de la même fille.	()	()	()	()
3. Deux copines. L'une d'elles n'aime pas une troisième. Dès lors, la deuxième se met à ne pas aimer non plus la troisième.	()	()	()	()
4. Deux copines. L'une aime un garçon dont l'autre tombe amoureuse.	()	()	()	()
5. Deux personnes ne s'apprécient pas. L'une d'elles aime une troisième. Du coup, l'autre se met à ne pas apprécier cette troisième personne.	()	()	()	()

Idée directrice 15 : L'excentricité

La plupart des groupes sociaux exercent sur leurs membres une pression pour qu'ils se conforment, tant en actes qu'en pensées, aux normes et traditions du groupe. Dans une société ouverte, par contre, certaines habitudes sociales impliquent que l'on cultive l'individualisme. Des individus préfèrent alors le non conformisme et accentuent leurs différences plutôt que leurs ressemblances. On peut évaluer la maturité du groupe, non seulement à son degré de tolérance à l'égard de ce non conformisme, mais aussi au soutien et à l'encouragement qu'il lui apporte, à condition toutefois qu'il ne soit pas destructeur.

Les classes offrent souvent des situations dans lesquelles les différences individuelles sont très sensibles et où une excentricité relativement inoffensive peut rapidement être considérée comme une bizarrerie. Un des objectifs d'une communauté de recherche, c'est de déterminer jusqu'où un groupe peut encourager la créativité de ses membres, même si les expressions d'individualisme peuvent menacer d'éclatement le groupe lui-même. Par ailleurs, ceux qui se rebellent contre la coutume et la tradition profiteront utilement de cette discussion pour comprendre que le groupe n'est peut-être attaché à elles que dans un but légitime d'autoprotection.

62. Exercice : l'excentricité

Dans cet exercice, relève le mot qui *ne va pas* avec les autres.

- | | | | |
|----------------------|----------------|---------------|------------------|
| 1. non conventionnel | anormal | excentrique | sensible |
| 2. pathologique | bizarre | malade | mortel |
| 3. inhabituel | ordinaire | surnaturel | étrange |
| 4. fantastique | étrange | prévisible | d'un autre monde |
| 5. individualiste | conformiste | conventionnel | traditionnel |
| 6. déviant | ordinaire | conforme | régulier |
| 7. établi | habituel | coutumier | irrégulier |
| 8. singulier | non distinct | distinctif | prononcé |
| 9. particulier | excentrique | stupide | usuel |
| 10. uniforme | irrégulier | pas naturel | imprévisible |
| 11. consistant | coordonné | cohérent | complémentaire |
| 12. fantasque | fiable | capricieux | non fiable |
| 13. spontané | artificiel | rusé | prudent |
| 14. normal | extraordinaire | merveilleux | magnifique |
| 15. routinier | typique | régulier | unique |

Chapitre II

A. Récit

I

Ce n'est pas suffisant que l'école ait été l'objet de vandalisme : le match a tourné à la bagarre. Que les deux faits soient ou non liés, la police ne peut l'affirmer. Les journaux rapportent qu'ils se sont passés « dans le même laps de temps », laissant leurs lecteurs libres d'imaginer lequel a pu être la cause ou l'élément déclencheur de l'autre, et comment. Ce qui n'est pas clair non plus, c'est si la polémique autour de Jane Starr a contribué au désordre et, si oui, dans quelle mesure. Jane s'est en effet plainte publiquement d'avoir été exclue de l'équipe pour la simple raison qu'elle est une fille.

- *Comment se fait-il que, plus grande et plus rapide que certains garçons de l'équipe, je ne fasse pas l'affaire ?* a-t-elle déclaré au rédacteur du journal de l'école, déclaration parue dans l'édition de la veille du match.

Toujours est-il que le soir du match, des manifestants contre son exclusion s'étaient entassés devant l'entrée. Par malchance, les arbitres étaient des remplaçants inexpérimentés, anciens joueurs choisis au pied levé et pas vraiment au fait des règles du jeu, les trois prévus n'ayant pu arriver à temps à cause d'un accident de la route sans gravité. En outre, l'un d'entre eux s'est révélé avoir très mauvais caractère. Il n'a fait que se chamailler avec les entraîneurs des deux équipes qu'il a d'ailleurs fini par expulser dans le troisième temps. Dans le quatrième, quelques spectateurs excités se sont mis à jeter des godets en carton et des cannettes vides sur le terrain, ce qui a forcé à interrompre le jeu à plusieurs reprises. Les joueurs des deux équipes ont plusieurs fois rappelé la foule à l'ordre. Toutefois, en prolongeant le jeu d'une minute, les arbitres ont pris une décision particulièrement impopulaire et, rapidement, tout s'est dégradé. C'est alors qu'une boîte vide lancée à travers tout a atteint Tony au front, le blessant au-dessus des lunettes. Le premier instant de stupeur passé, c'était la ruée vers la sortie, au milieu des cris stridents et des bousculades. Il n'y avait pas d'autres blessés, mais le manque d'ordre, ajouté à la panique de quelques spectateurs, a déclenché une immense indignation, encore attisée lorsque s'est répandue la nouvelle que le lycée avait été l'objet de vandalisme.

Mark, sur ces entrefaites, a pu, du poste de police, téléphoner à ses parents et a été remis à leurs soins. Le lendemain, ils se rendent au tribunal où ils trouvent M. Swing et M^{lle} Williams, arrivés avant eux, qui discutent à voix basse dans le couloir.

- *Que va-t-il se passer ? demande avec anxiété M^{me} Jahorski. Une audience ?*

- *Pas exactement, répond M. Swing qui semble assez bouleversé et dont le ton n'a pas sa sévérité coutumière. La procédure pour les cas de cette espèce est particulière. Au lieu de passer devant le tribunal de la jeunesse, l'enquête est confiée à des juges retraités que cela intéresse et qui ont suffisamment de temps libre pour s'y consacrer à l'aise. Si c'est ainsi que sera traité le cas qui nous occupe, je pense que ce sera une grande chance pour Mark.*

À ce moment, paraît l'huissier qui les conduit vers un local portant comme écriteau : « Bureau du juge Bertoia ». Mark et ses parents prennent place sur un grand divan confortable. M^{lle} Williams, M. Swing et le juge Bertoia s'assoient dans de grands fauteuils recouverts du même cuir rouge que le divan, tournés à la fois l'un vers l'autre et vers les Jahorski.

Le juge est un petit homme trapu, au cou large et à la crinière blanche. Ses yeux disparaissent presque totalement derrière ses gros verres à double foyer, ce qui déroute Mark qui s'attendait à pouvoir détecter sur son visage un signe quelconque de bienveillance ou d'hostilité. Ce sera difficile avec un homme aussi impassible.

- *Mark, dit le juge après avoir d'abord plaisanté avec M. Swing, tu sembles avoir des problèmes, n'est-ce pas ?* Mark acquiesce d'un signe de tête. *Mais tu te prétends totalement innocent, non ?* Mark réitère son geste. *Bon, alors j'aimerais que tu me donnes ta propre version des faits.*

- *J'ai rapidement quitté le match. J'ai erré un moment en ville. En revenant par le lycée, j'ai vu que des vitres étaient cassées à la porte d'entrée. Comme elle était ouverte, j'ai pénétré pour jeter un coup d'œil. Et fixant ses mains, il poursuit : J'ai alors entendu des pas et, me rendant compte qu'il ne fallait pas qu'on me trouve là, je me suis mis à courir.*

- *Tu fais partie de l'équipe, si j'ai bien compris.*

- *Oui. Mais il m'était interdit de jouer.*

- *Pourquoi ?*

- *Parce que je n'avais pas rendu à temps les livres que j'avais empruntés à la bibliothèque, murmure-t-il en jetant un regard vers M. Swing. Et il ajoute fiévreusement : Si vous voulez savoir, on me les a chipés.*

Le juge attend un instant avant de poursuivre :

- *On verra cela plus tard. Pour le moment, laisse-moi te demander : tu souhaitais que ce soit ton équipe qui gagne ce match, n'est-ce pas ?*

- *Évidemment !*

- *Et pourtant, tu ne voulais pas y assister ?*

- *Exact. Je ne pouvais supporter de regarder. Ayant cependant changé d'avis, je revenais sur mes pas.*

- *Et chaque fois que tu vois des fenêtres brisées et des portes ouvertes, tu prends l'initiative d'en chercher le pourquoi ? Il ne te viendrait pas à l'idée d'appeler la police ?*

Mark garde le silence. D'autres questions suivent auxquelles, dans la majorité des cas, il fournit une réponse. Soudain, il lève la tête vers le juge, comme pour le défier.

- *Je savais que ça se passerait ainsi ! Vous essayez simplement de me coincer, tout comme M. Swing l'a fait avec les bouquins !*

Le juge se penche en avant et demande, doucereux :

- *Tu es une victime, c'est ça ?* Mark hausse les épaules. *Victime des circonstances peut-être ?* demande le juge, narquois.

Mark a un mouvement de recul.

- *Des circonstances ? Regardez le cas de Jane Starr. A-t-elle été victime des circonstances ? Non, elle a été victime d'une politique de l'école, qui exclut les filles de l'équipe : d'une politique sociale !*

- *Ha Ha !* s'exclame le juge en frappant violemment de sa main le bras de son fauteuil. *Donc, nous y voilà ! Tu te considères comme une victime de la société, c'est bien ça ?*

Le silence est lourd. C'est M^{lle} Williams qui le rompt.

- *M. le Juge, je ne sais pas bien ce que vous voulez démontrer. J'espère que vous n'accordez pas trop d'importance à ce mot « société ». C'est simplement une notion dont nous avons abondamment parlé au cours.*

- *Jeune dame, écoutez-moi, répond le juge. Pratiquement tous les jeunes me racontent la même histoire. Tous se plaignent d'être « victimes de la société ». Qu'est-ce que cela peut signifier ? Que la société les aurait attaqués ? Comment cela se pourrait-il ? Il fait une pause, avant de poursuivre : Il y a quelque chose d'autre qui me chiffonne. Agressions ! Vandalisme ! Cela n'a pas de sens ! Je peux comprendre qu'ils volent quelqu'un, mais pourquoi lui taper dessus ? Je peux comprendre qu'ils s'attaquent à la propriété, mais pourquoi vouloir la détruire ?*

- *Il y a du ressentiment...* commence M^{lle} Williams.

- *C'est évident, dit le juge en reniflant. Mais quelle en est la cause ? Pourquoi ces jeunes se sentent-ils en dehors de la société... comme s'ils n'en faisaient pas partie ? Pourquoi estiment-ils que ses lois ne s'appliquent pas à eux ? Sont-ils différents de nous tous ?*

Tandis que Swing murmure, à part lui : « *Il faut que nous découvriions leurs griefs avec leurs motifs* », le professeur de sciences sociales, les sourcils froncés, lui répond :

- *Je crains de ne pas vous suivre.*

- *Ce que je pense, rétorque le juge en la pointant de sa pipe, c'est que c'est un peu comme si ces jeunes gens avaient un secret que je n'arrive pas à percer. J'ai beau les interroger, ils ne m'en disent rien. Il fait une pause et ses yeux se plissent : Vous avez dit être professeur de sciences sociales ?*

- C'est exact.
- Et vous étudiez la société, avez-vous dit. Quels aspects en particulier ?
- Les forces qui la maintiennent et celles qui la menacent d'éclatement.
- Que diriez-vous... commence le juge en se tournant vers M. Swing. Que diriez-vous si la classe des cinquièmes sciences sociales s'accroissait d'un nouvel étudiant ?
- Pour le restant de l'année ? Swing a saisi le sens de la question.
- Pour le restant de l'année, tombe la réponse.
- Je ne comprends pas, s'étonne le professeur. De quel étudiant s'agit-il ?
- Son nom est Bartolomeo, précise le juge, esquissant un sourire. Bartolomeo Bertoia.

Se levant pour prendre congé, M. Swing s'adresse au juge :

- Croyez-vous que les jeunes aient en quelque sorte un secret ?
- Je les soupçonne fort, répond lentement le juge en pesant ses mots, d'être différents de nous d'une manière étrange, difficile à saisir. Je voudrais découvrir ce qui explique cette différence.
- Ils ne sont nullement différents, réplique M^{lle} Williams. Ils sont simplement plus jeunes.

Dans l'ascenseur, le directeur et le professeur échangent quelques mots à voix basse. Tout ce que Mark parvient à saisir de leur conversation, c'est cette phrase de M^{lle} Williams :

- Je ne crois pas que je pourrai éclaircir tout cela cette fois...

II

- Hé Jill, crie Mickey, vas-tu à la foire ce soir ?
- Je ne pense pas. J'ai deux devoirs à faire.
- Allons donc, viens t'amuser un peu !
- Bon...bon... dit Jill, hésitante. Soudain, son visage s'éclaire. Voilà Millie. Je vais lui demander si elle...
- Oh ! Laisse tomber ! Pourquoi veux-tu d'elle ? grogne Mickey.
- Millie, comptes-tu aller à la foire ce soir ? s'enquiert Jill qui fait la sourde oreille.
- Ben, je n'en avais pas l'intention. Mais... pourquoi pas ?

Troublé, Mickey se tourne vers Jill qui lui lance un regard distant tout en continuant à papoter avec Millie. Il s'encourt alors en leur criant :

- Je reviens tout de suite ! Et, quelques minutes plus tard, il rappelle, suivi de Tony qui, intrigué, les interroge tous trois du regard. Tout fier, il demande : Qu'en dites-vous ? Chouette, non ? Un rendez-vous double !
- Ça va bien dans ta tête ? lance ironiquement Millie à Tony.

Tony se contente de hausser les épaules. De tels propos venant de Millie, il n'y accorde pas d'importance.

Jill est obligée de reconnaître qu'ils se sont fort bien amusés à la fête foraine. Ils se sont bourrés de barbes à papa, de frites, de croustillons, se sont mesurés au tir à pipes jusqu'à ce que Millie ait gagné un panda doré. Ils ont fait un tour sur tous les manèges. Une espèce de vieux phono jouait « Le beau Danube bleu » et autres valse tandis qu'ils se pavanaient sur les chevaux de bois ou sur des tigres prêts à charger. En plein milieu de parcours, une floche descendait en se balançant pour qu'on l'attrape et, bien sûr, si on réussissait, on avait droit à un tour pour rien. Bien entendu, personne n'y était parvenu et à l'un des passages de cette floche, Mickey avait même failli dégringoler de son cheval. Ensuite, lassés de ces manèges trop peu risqués, ils étaient allés aux autos scooters, à la grande roue et aux montagnes russes.

Au bout de deux heures, quand ils en avaient eu assez, Mickey avait suggéré qu'ils aillent s'asseoir quelque part. Aucun n'ayant d'idée précise, personne ne s'était opposé à ce qu'il ouvre la marche. Très vite, après avoir traversé le terrain de jeux d'une école primaire, ils avaient découvert un lieu de déchargement de camions. Il y avait là une sorte de longue plate-forme en bois, à peu près à hauteur de poitrine, avec une volée d'escaliers à chaque extrémité. Mickey et Jill s'étant assis sur les marches d'un côté, il ne semblait pas y avoir d'inconvénient à ce que Millie et Tony fassent de même à l'autre bout. Pendant un moment, ils n'avaient rien trouvé à dire, le lourd silence n'étant rompu de temps à autre que par de petits bruits de Millie dont les autres savaient qu'il s'agissait chez elle de rires étouffés. Quand Mickey s'était un peu plus rapproché de Jill, celle-ci s'était écartée. « J'espère qu'elle ne va pas remettre ça », avait-il pensé. « La plate-forme est longue. »

- *Millie*, avait crié Jill de sa chaude voix rauque, *ce soir, sur le manège, je n'ai monté que des animaux sauvages et toi que des animaux domestiques.*

- *Hum, tu as raison*, avait-elle répondu sans accorder grande attention à cette remarque, trop occupée à se demander si elle était assez proche de Tony pour mettre sa tête sur son épaule.

- *Tu sais, Jill, des bêtes sauvages sont très dociles et des animaux domestiques peuvent être très insoumis*, avait Tony déclaré en rigolant.

Converser ainsi d'un bout à l'autre de la plate-forme avait amusé Tony.

- *Lesquels, par exemple ?* s'était enquis Jill.

- *Les hommes, par exemple !* était intervenu Mickey, incapable de rester davantage en dehors de la discussion. *Voyez les guerres qu'ils se font ! En fait, plus les animaux sont entassés, plus ils deviennent agressifs. Comme les fourmis, ces êtres sociaux qui se font la guerre comme les hommes.*

- *Holà, Mickey*, avait répliqué Tony, *pas si vite ! Les hommes et les fourmis sont peut-être des êtres sociaux, mais chacun à sa manière.*

- *Crois-tu que je ne le sache pas ?* avait demandé Mickey, énervé par les hésitations de Jill. *C'est d'instinct que les fourmis sont des animaux so-*

ciaux. C'est naturel chez elles. Tandis que la société humaine est artificielle, née de la construction réfléchie des hommes.

Millie avait soupiré. Puis, s'animant, elle avait dit :

- Mickey, je ne te suis pas. C'est par nature que les gens sont membres de familles ou de tribus, me semble-t-il, et c'est donc aussi naturellement qu'ils doivent faire partie de la société. Comment pourraient-ils élaborer une société, comme si c'était quelque chose qu'ils auraient inventé ? Elle avait laissé tomber lourdement sa tête de manière alanguie, s'arrangeant pour qu'elle rencontre une épaule secourable sur laquelle s'appuyer.

Après avoir jeté un regard vers Tony et Millie, Mickey avait voulu passer son bras autour de la taille de Jill, mais celle-ci l'avait vite repoussé sans appel. Ç'avait été au tour de Mickey de soupirer. Il était revenu à la discussion.

- Si les gens n'écoutaient que leurs instincts, ils s'entretueraient vite. C'est uniquement leur cerveau qui leur commande de ne pas le faire.

- L'autre soir au gymnase, avait murmuré Millie, pendant quelques minutes on se serait cru retourné dans la jungle.

- Sans gouvernement, c'est l'anarchie, avait déclaré Mickey, tout assombri.

Tony avait à nouveau eu envie de rire.

- Oh la la, Mickey, c'est comme si tu disais que s'il ne fait pas clair, c'est qu'il fait noir !

- C'est vrai, avait embrayé Jill. C'est comme si on disait que moins il y a d'océans, plus il y a de terres. Puis, reprenant son sérieux : Mickey, je ne suis absolument pas de ton avis, mais sans pouvoir dire pourquoi. Tu sembles nous considérer tous comme des animaux sauvages dans la jungle, ne cherchant qu'à nous battre. Et se levant, elle avait ajouté d'un ton moins sévère : Allons, si tu me raccompagnais ?

Mickey avait pris la rampe, s'était redressé et avait frotté le fond de son pantalon.

- Et eux ? avait-il demandé en montrant de la tête Millie et Tony.

- Oh, eux ! avait répondu Jill en souriant. *Laissons-les. Ils s'en sortent bien.*

- Ouais, avait grommelé Mickey, on ne peut en dire autant de nous...

III

Fran et Suki, bien que peinées de voir Lisa tellement désabusée et à plat, ne se sentent pas en mesure de lui parler de Mark puisqu'elle ne met pas elle-même le sujet sur le tapis. Lisa demeure dans les nuages et d'un abord difficile. Elle sourit peu de ses yeux sans vie et sans joie. Ses cheveux, qui ont perdu leur éclat et leurs boucles, pendent, ternes et raides, sur ses épaules.

Et donc, la trouver comparant les qualités de deux shampoings de marques différentes dans un rayon d'une grande surface les rassure. Elle ne semble nullement surprise de les voir et leur fait part de sa préoccupation :

- *L'un des deux prétend avoir le parfum du foin fraîchement fauché, mais comment savoir à quoi ressemble ce parfum ? Quant à l'autre, il me garantit que je serai « lumineuse et attrayante ». Quelle veine !*

- *L'un te donne l'aspect naturel, l'autre te garantit un succès social immédiat. Tu vois, ce sont là les deux grands slogans publicitaires : l'attrait du naturel et l'attrait social, lui répond Fran en riant.*

- *Naturel ? Social ? Qu'entends-tu par là ?*

- *Regarde, lui dit Suki qui voit à ce moment-là par la fenêtre des passants ouvrir leur parapluie. Ouvrir leurs parapluies pour se protéger de la pluie, c'est naturel. S'ils le font parce que c'est ce qui se fait, c'est social.*

Deux gamins à patins entrent alors en collision.

- *Voilà un autre exemple, dit Fran. S'ils se sont rentrés dedans par inadvertance, on peut dire qu'il s'agit d'un fait naturel. Mais s'ils se sont vus et qu'ayant voulu s'effrayer l'un l'autre ils se sont rentrés dedans parce qu'ils ont mal calculé leur coup, on serait là devant un fait social.*

- *Je ne sais toujours pas lequel choisir, le naturel ou le social. Lisa secoue la tête comme si elle n'avait écouté que d'une oreille.*

- *Choisir ?* risque Fran. *Pourquoi ne pas les expérimenter tous deux ?*

Elle n'a voulu faire qu'une plaisanterie anodine. La remarque a cependant pris un sens particulier aux yeux de Lisa dont le regard est soudain devenu rêveur. Suki, trouvant que Fran a été trop loin, la prend par l'épaule et l'entraîne gentiment à la cafétéria. Suki et Fran font leur choix et commandent un double expresso pour Lisa qui n'a envie de rien.

- *Il n'y a aucune solution. Aucune.* Finit-elle par éclater. Ses deux compagnes ne trouvent rien à lui dire. *Un gars à la fois ne me suffisait pas...*

- *Tu prends tous les torts pour toi ?* la scrute Fran en plissant les yeux.

- *Absolument,* répond-elle avec conviction. *Mark aura de ma faute un casier judiciaire.*

- *Oh ! Je ne pense tout de même pas que ce soit aussi grave que ça,* rétorque rapidement Fran. *Même si ce juge le croit coupable, le vandalisme ne constitue pas un acte criminel. Et d'autre part, c'est là une affirmation...*

- *Fran a raison,* interrompt vivement Suki. *Personne n'a le droit d'affirmer que Mark serait coupable d'un délit.*

- *Je n'ai pas les mêmes certitudes que vous. Peut-être n'avez-vous aucun problème à considérer quelqu'un comme innocent alors que les apparences sont contre lui. Moi, oui. J'ai immédiatement pensé que Mark a pu perdre les pédales. Et c'est de ma faute !*

- *Et c'est ainsi que tu te fous par terre,* rétorque Suki.

- *À vrai dire, je me dégoûte.*

- À supposer que ce soit vraiment lui, objecte Fran, quantité d'éléments ont pu intervenir, pas seulement Greg et toi. Quel rôle a pu jouer son déménagement ? Et le fait que ce vieux Swing lui a interdit de jouer ?

Lisa n'a pas touché à son café. Au bord des larmes, elle reste muette. Dans un frémissement à peine perceptible, elle paraît alors revenir sur terre.

- C'est certain, tout s'est amoncelé sur lui. Mais j'ai été la goutte qui a fait déborder le vase. Il est très sensible à la manière dont se font les choses !

- Si nous pensons que Mark est prêt à dérailler, nous devons faire quelque chose, l'interrompt d'un geste pressant Fran tournée vers Suki, tout en faisant pivoter son tabouret pour faire face à Lisa : Où étais-tu ce fameux vendredi soir ?

- J'étais allée au match.

- Avec Mark ?

- Non.

- Avec Greg, alors ?

- Non, seule.

- Tu n'as pourtant pas l'habitude de t'intéresser au basket...

- J'étais à la recherche de Mark, pour lui parler. Je ne l'avais d'abord pas vu parce qu'il n'était pas dans les tribunes. Ensuite, à peine le match avait-il commencé que je l'ai vu partir.

- Qu'as-tu fait alors ?

- J'ai tenté de le suivre, mais il était loin devant moi. J'ai pensé qu'il avait pu se diriger vers le lycée. Et alors... alors, je l'ai perdu. Sa voix avait changé et elle regardait ailleurs.

- Tu l'as perdu ? Comment as-tu fait ?

- C'est comme ça. J'ai été détournée.

- Mais comment ?

- Je suis tombée sur Greg, dit Lisa en se levant.

- Que s'est-il passé alors ? insiste Fran.

- Je n'ai pas envie d'en parler, bégaie Lisa.

- Que penses-tu de ce juge qui veut venir s'installer dans notre classe ? demande Suki qui fait dévier ainsi la conversation.

- Il s' imagine qu'il sera capable de comprendre le vandalisme si tout ce qu'il comprend, c'est l'opinion des jeunes sur la société, dit Fran d'un ton moqueur. Il se goure totalement. Il ferait mieux d'essayer de comprendre comment la société pressure les jeunes et pas uniquement la manière dont ils essayent de se venger d'elle. Suki approuve d'un triste signe de tête. Nous espionner, voilà ce qu'il vient faire.

- Je suppose qu'il pense qu'il y a un lien entre ce qui s'est passé à l'école et notre manière critique de discuter en classe ! Vous verrez ! Il ne coïncera pas Mark tout seul. Il nous coïncera tous, sans exception, renchérit Fran.

IV

- *Vous rendez-vous compte ? s'exclame M^{me} Stottlemeier. Ma première nièce ou mon premier neveu (peu importe d'ailleurs) ! Et toi, Harry, tu vas avoir un nouveau cousin ou une nouvelle cousine ! Qu'en dis-tu ?*

Harry grimace sans dire un mot. C'est son père qui intervient :

- *Moi, tout ce que je puis en dire, c'est que Margaret a mis le temps ! Quelques années de plus et elle ratait le coche ! Mais imagine un peu qu'elle en fasse trois ou quatre d'affilée, un par an ! Comme ma sœur !*

- *Oh la la !* répond M^{me} Stottlemeier en rougissant. Elle poursuit sa lecture de la lettre en entrecoupant les phrases de reniflements joyeux : « Ce serait fantastique que tu puisses venir m'aider, ne fût-ce que quelques jours, quand je rentrerai de la maternité. Hank est un chou, mais si peu habile ! Et, bien sûr, amène également Sam et Harry, si c'est possible avec les nombreuses occupations de Sam et l'école pour Harry... »

- *M'man, l'interrompt Harry. On a trois jours de congé à la fin de la semaine prochaine ! Journées pédagogiques. Ça fait cinq jours, avec le week-end ! Si c'est à ce moment-là que tu vas, puis-je t'accompagner ?*

M^{me} Stottlemeier interroge son mari du regard. Ce dernier se contente de lever les sourcils en signe d'étonnement avant de se remettre à essayer d'ouvrir avec son canif le revers de sa montre-bracelet.

- *Cette camelote retarde toujours, fait-il, ignorant ce regard.*

- *Ne m'as-tu pas dit l'autre jour, demande M^{me} Stottlemeier d'un ton égal, que tu auras bientôt quelques jours de congé ?*

Son mari la regarde d'un air un peu contrarié.

- *Pour Harry, je n'ai aucune objection, mais qu'est-ce qui te fait croire que le terme de Margaret coïncidera avec le calendrier scolaire ? D'après sa lettre, il semble qu'il pourrait bien encore se passer au moins un mois avant qu'elle fasse de moi un oncle.*

- *Donc, vous irez !* réagit vivement Harry. *Et je pourrai vous accompagner si c'est la semaine prochaine ! En avion. Au tarif familial, j'imagine, et...*

- *Harry, tu élabores tous ces projets, et peut-être que tout va capoter ! Crois-moi, jamais de sa vie Margaret n'a été à l'heure pour quoi que ce soit. Si elle dit un mois, ça sera deux ou trois !* le décourage son père.

- *Je suis en cinquième et je n'ai encore jamais pris l'avion, tu t'imagines ?* Harry le dévisage d'un air déçu.

- *Sam, le prie M^{me} Stottlemeier, cesse donc d'agacer ce gamin !* Et se tournant vers Harry : *Même si c'est fort peu probable, Harry, cela ne nous empêche pas de nous informer du prix auprès de l'agence de voyages, simplement pour le cas où...*

La chance sourit à Harry. Hank téléphona un matin tôt de la semaine suivante et, après quelques heures de préparatifs frénétiques, les Stottlemeier

se trouvaient à l'aéroport. Les voici donc à bord de l'avion après une attente qui a paru interminable à Harry. Assis près d'un hublot, il sent monter en lui l'excitation à mesure que l'heure du départ approche. Il se sent tout à coup plaqué de force sur son dossier lorsque, dans un bruit de moteur assourdissant, l'appareil finit par décoller. En bas, l'aéroport commence à disparaître parmi les entrepôts et les pistes qui semblent rejoindre l'horizon. Des voitures minuscules se déplacent sur des sortes de rubans, tandis qu'une rivière ondule nonchalamment entre deux rangées de collines ; ils survolent ensuite une grande étendue de champs uniformes. Harry est en extase. Ce n'est que quand le paysage s'étalant à 10 000 m sous lui reste immuable, monotone, qu'Harry prend vraiment conscience de la présence d'autres passagers et de l'équipage.

- *J'imagine que ce n'est pas facile d'arriver là, fait-il remarquer à son père lorsqu'un des pilotes traverse la cabine. Il le considère avec respect.*

- *À vrai dire, ce n'est pas précisément en gagnant un concours de popularité que l'on peut devenir pilote de ligne. Il faut une fameuse expérience et une fameuse habileté pour manier ce genre d'engin.*

- *Papa, ne devrait-il pas en être ainsi pour toutes les fonctions ? Je veux dire qu'un président ou d'autres responsables, au lieu d'être élus, ne devraient-ils pas être sélectionnés uniquement parmi les candidats capables de réussir un certain nombre d'examens très sérieux ?*

- *Ce qui m'inquiète, c'est que là où les gens n'auraient plus leur mot à dire, on n'aurait plus affaire à une société démocratique.*

- *C'est précisément ce dont on a discuté en classe il y a quelque temps, dit Harry. Et Fran prétendait qu'en démocratie, ce qui compte ce n'est pas la règle de la majorité mais les droits des minorités.*

- *Dis-toi bien, Harry, que ce qui compte en démocratie, ce n'est ni l'un ni l'autre. Il s'agit là simplement de deux moyens dont on dispose pour vérifier si un pays est démocratique, dit son père en fronçant les sourcils.*

- *Vérifier ? Le visage d'Harry s'éclaire. Oh ! Je vois. C'est à cet effet que nous avons utilisé le mot de critère.*

- *D'accord, c'est valable aussi, admet le père.*

- *Et qu'il possède une constitution, est-ce un autre critère, ou autre moyen de vérifier ?*

- *Quand j'allais à l'école, intervient M^{me} Stottlemeier, on nous apprenait qu'il y avait des démocraties sans constitution et des pays qui étaient dotés de constitutions sans être pour autant des démocraties.*

- *C'était l'époque, où seuls les garçons étaient élus présidents de classe, tandis que le rôle de secrétaire était réservé aux filles, enchaîne son mari.*

L'avion survole une grosse masse nuageuse. Harry est fasciné. Bientôt, on ne voit plus que le banc de nuages dans lequel on vient de s'engager. Au bout d'un moment, Harry reprend la conversation :

- Les deux principaux moyens de vérifier si l'on a affaire à une démocratie sont la règle de la majorité et les droits des minorités, c'est cela ?

- Il me semble que ce sont les deux principaux, lui confirme son père. Tant que sont respectés les droits de chacun et ceux des minorités, tout le reste peut être laissé à la décision de la majorité.

- Tout le reste ? Vraiment ? interroge Harry. Son père lui lance un regard en coin sans rien ajouter. En classe, récemment, la question s'est posée de savoir si l'histoire se répète. Et, imagine-toi, certains voulaient le vote à ce propos ! Tu te rends compte à quel point c'est stupide ?

- Tu veux dire qu'il y a des types de questions qu'il est totalement absurde de vouloir résoudre par le vote majoritaire ?

- C'est évident, s'exclame Harry, enflammé par la conversation. Décider du fait que l'histoire se répète ne présentant nullement un caractère d'urgence, pourquoi se ruer sur le vote ? Et de toute manière, que prouverait ce vote ?

- Pourtant, il faut parfois décider d'agir alors même que toute la clarté n'a pas été faite. Prends comme exemple les élections. Impossible de les reporter indéfiniment, dit posément M. Stottlemeier.

- Ce que je comprends, dit Harry, c'est que le vote n'est ni bon ni mauvais en soi. Il dépend des circonstances. S'il n'y a pas à prendre de décision, il faut continuer à investiguer, mais...

À ce moment, la voix de l'hôtesse l'interrompt en annonçant que l'avion va atterrir et que les passagers doivent attacher leur ceinture.

Ils sont accueillis par Hank et Andy, le fils qu'Hank a eu d'un premier mariage. Andy et Harry sont du même âge. Comme ils ont fait plusieurs années sans se voir, ils ne se souviennent pas très bien l'un de l'autre. Même si Hank avait voulu taire la surprise, il ne peut s'empêcher, au bout de quelques minutes, de laisser échapper, le visage rayonnant, que Margaret a accouché la veille d'une petite fille et qu'elle et le bébé se portent bien. M^{me} Stottlemeier, le visage baigné de larmes, serre alors son beau-frère dans ses bras, tandis que son mari, presque aussi radieux qu'Hank, lui donne une chaleureuse poignée de main.

- Comment va-t-elle s'appeler ? s'enquiert Harry.

- Maureen, répond Hank. Nous lui avons donné le nom de ma mère.

Harry espérait que la maison dans laquelle il allait passer quelques jours serait grande et confortable. Elle lui paraît au contraire relativement petite et il s'y sent très vite à l'étroit. Une chambre d'amis est tout de même à la disposition de ses parents. Lui dispose de la couchette supérieure des lits superposés de la chambre d'Andy. Devenus rapidement d'excellents amis, ils échangent, jusque très tard, des opinions sur leurs écoles, sur leurs copains, ainsi que sur ce qu'il y a à faire dans leur environnement respectif. Ce qui surprend le plus Harry chez son cousin, c'est la fermeté de ses

convictions, exprimées si clairement, dans tellement de domaines. Il a l'impression que, quel que soit leur sujet de discussion, Andy aura des opinions bien tranchées. Dès le tout premier soir, Andy lui fait part de son intention de faire des études de droit.

- Une élève de ma classe veut devenir avocate. Toi, quel est ton objectif ? lui demande Harry.

- Les hommes de loi sont les seuls à pouvoir lutter contre l'injustice, répond aussitôt Andy. En fait, c'est cela la loi : la quête de justice.

- Est-ce que tout ce que les gens font constitue une recherche de quelque chose ? réplique Harry après un moment, du haut de sa couchette.

- Évidemment ! La médecine recherche la santé, la science la vérité, l'art la beauté. Tout est recherche de perfection à partir d'une situation imparfaite. Je veux bien admettre que la loi est imparfaite. Mais si l'on disposait de lois parfaites, la justice finirait par régner. N'es-tu pas de cet avis ?

- Je n'ai jamais envisagé la question de cette manière. Harry se gratte le crâne. Pour moi, il y a moyen de faire les choses plus ou moins bien. Il y a de bons et de mauvais dentistes, de bons comme de mauvais joueurs de tennis, de bons et de mauvais plombiers, mais parler de perfection à propos de l'un ou de l'autre n'a à mes yeux aucun sens.

- Ne crois-tu pas que là où les lois sont bonnes, la justice règne ?

Harry met tellement de temps à réfléchir à la question d'Andy que ce dernier croit qu'il n'obtiendra pas de réponse. Finalement, il déclare :

- Non, je dirais plutôt que là où règne la justice, les lois sont nécessairement bonnes. Mais il ne s'ensuit pas que partout où il y a de bonnes lois, la justice règne.

- Pourquoi pas ? demande Andy.

- Parce que, dans une démocratie, là où l'on pratique le vote, impossible d'espérer la perfection, aussi bonnes soient les lois. On ne peut en attendre qu'une politique qui permette d'avancer, avec un moindre mal pour tous.

- C'est parce que les gens ne savent pas voter. Ils votent en fonction de leurs intérêts personnels. Et donc les résultats d'élections ne révèlent que l'ensemble des désirs des gens à un moment donné, rétorque Andy.

- Que devrait montrer un vote ? interroge Harry.

- Les gens devraient voter en leur âme et conscience pour ce qui serait de leur devoir de souhaiter ! Il se fait tard. La voix d'Andy trahit sa fatigue.

- Mais Andy, dit Harry, les yeux fixés au plafond qui était à moins de cinquante centimètres de son nez, personne ne vivra comme il le devrait tant qu'il n'est pas persuadé de ce que tout le monde agit de la sorte.

- On n'a pas le choix. Peu importe comment vivent les autres. Chacun doit vivre comme il le doit – de la bonne manière – même si tous les autres font exactement le contraire, répond Andy.

- Et sais-tu ce qu'est la bonne manière ? s'entête Harry.

- *Bien sûr que je le sais. Chacun le sait, mais refuse de l'admettre.*
- *Peut-être suis-je à côté de la plaque, mais tout cela ne me paraît pas du tout aussi clair, murmure Harry.*

Comme il ne reçoit pas de réponse, il en conclut qu'Andy a sombré dans le sommeil.

Tout en suivant les autres vers la chambre de tante Margaret à l'hôpital, Harry s'attend à la trouver alitée, Maureen à son côté. En fait, il n'en est rien. Elle est assise dans un fauteuil à bascule, en train d'allaiter le bébé. Toutefois, la conversation se déroule comme il l'a prévu :

- *Ce qu'elle est mignonne ! Elle a ton menton, Margaret ! Et le nez d'Hank ! Et des yeux si bleus ! Regardez comme elle serre mon doigt ! Harry, présente-lui ton doigt, qu'elle puisse te montrer sa force !*

Harry trouve dans un coin un tabouret sur lequel il s'assied en se faisant le plus petit possible.

- *Approche donc, dit Hank à Andy, resté dans l'entrebâillement de la porte. Pourquoi restes-tu là, dehors ?*

Andy qui avale difficilement sa salive ne pipe mot.

- *Andy !* l'apostrophe son père, sans hausser le ton mais avec un brin d'impatience.
- *Je t'ai déjà dit, répond Andy, comme si les mots lui étaient arrachés de la gorge. Il y a déjà trop de gens sur cette terre !*

Faisant demi-tour, il repart dans le couloir. Hank veut le suivre, mais Margaret lui ayant posé la main sur le bras, il s'arrête. Elle dit simplement :

- *Laisse-moi !* Elle lui tend Maureen et disparaît, le pas un peu chancelant, vers le bout du couloir. Elle trouve Andy assis sur une civière, sur le palier d'un escalier de secours, le regard fixe droit devant lui. *C'est la maison, n'est-ce pas ?* lui demande-t-elle. Andy continue à fixer en silence la volée descendante. *Et tu crois que plus Hank prendra soin de moi et de Maureen, moins il en prendra de toi, c'est cela ?*

- *Je souhaite rester seul. T'as bien compris ?* Il la regarde un instant droit dans les yeux, puis se détourne à nouveau.

- *Andy, Andy, sais-tu ce que représente la naissance d'un enfant ?* demande-t-elle en prenant place près de lui.

- *Quoi ?* grommelle-t-il.

- *Hank et moi – nos deux vies, et aussi la société – ont agi sur nous, nous ont modelés, ont façonné nos esprits, trouvant pour nous la niche qui nous convenait et nous la faisant accepter. Ne crois pourtant pas que nous ne t'admirions pas, toi et la manière dont tu remballes avec tant de panache le monde tel qu'il est, exigeant de lui qu'il s'élève selon tes idéaux.*

- *Alors, qu'est-ce qu'un nouveau-né ?* s'enquiert-il. Andy la dévisage. Jamais auparavant, elle ne lui a parlé ainsi.

- Ne comprends-tu pas ? Ce serait tellement plus facile pour la société si chaque enfant naissait le cerveau déjà fait et tout prêt. Mais au lieu de cela, les enfants naissent pleins de dispositions. Dès la naissance, ils sont aptes à penser. La société doit cependant sans cesse retravailler ce cerveau, tout au long de la croissance de chaque enfant. Elle s'arrête un moment, puis reprend : Andy, c'est aux nouveau-nés que tu devrais t'intéresser, pas à nous. Que pouvons-nous faire ? Nos vies sont tracées ! Alors qu'un nouveau-né, lui, a toute une vie devant lui. Elle ferme un instant les yeux et Andy peut voir qu'elle tremble. Ce n'est qu'au prix d'un réel effort qu'elle parvient à terminer ce qu'elle veut dire : *Ce ne sont pas des gens comme toi qui devraient en vouloir à un enfant de venir au monde, Andy. Ce seraient plutôt ceux qui craignent la pensée novatrice, imaginative, ceux qui détestent tout ce qui est autre, original ou libre. Andy, le monde que tu souhaites, s'il y a bien quelqu'un qui en représente l'espoir, c'est Maureen !*

Après avoir encore un peu discuté, ils retournent dans la chambre, où ils trouvent Harry tout heureux d'avoir Maureen dans les bras. Voyant Andy en levant les yeux, il lui dit :

- Mon vieux, c'qu'elle est costaude. Quand elle te tient, c'est pour de bon !

- Ben, c'est sûr, et pourquoi pas ? répond Andy. C'est ma sœur, non ?

B. Manuel

Idée directrice 1 : La discrimination sexuelle

Jane Starr ne peut participer au match de basket parce qu'elle est une fille. Elle conteste son exclusion en prétendant qu'elle joue aussi bien que n'importe quel garçon. Si l'admission au match est surtout affaire de mérite, c'est cela qui doit servir de base pour la juger. Or, dans la réalité, il semble que la politique de l'école soit d'exclure les filles pour mettre à leur place des garçons peut-être moins capables. Si notre société prétend encourager l'excellence et la récompenser, de quel droit de bons joueurs peuvent-ils être éliminés du match par un simple avatar de naissance ? Les garçons pourraient rétorquer que ce n'est pas à l'école à changer la société. Si les coutumes et les traditions exigent que garçons et filles soient séparés dans le sport, les écoles ont à perpétuer cette pratique sans la remettre en cause. Ségrégation sexuelle dans les sports signifie que les garçons n'ont pas le droit de jouer dans des matchs de filles, et vice-versa.

Encouragez vos étudiants à discuter de leurs opinions à propos de cette discrimination sexuelle. Beaucoup de garçons pourraient d'ailleurs se sentir tout autant l'objet de discrimination que les filles. Une fois fournis les exemples, amenez-les à chercher les raisons de ces habitudes, ainsi que celles qu'il y aurait à les changer.

1. Exercice : attribution des rôles

Mets une croix dans la colonne que tu trouves le plus appropriée :

<i>Toujours mieux fait par des hommes</i>	<i>Toujours mieux fait par des femmes</i>	<i>Parfois mieux fait par des hommes et parfois mieux des femmes</i>	<i>Aussi bien fait par des hommes que par des femmes</i>
---	---	--	--

Rôle ou fonction

1. pompier	()	()	()	()
2. danseur	()	()	()	()
3. chef d'État	()	()	()	()
4. cadre	()	()	()	()
5. médecin	()	()	()	()
6. enseignant	()	()	()	()
7. parent	()	()	()	()
8. caissier(ère)	()	()	()	()
9. harpiste	()	()	()	()
10. conducteur de bus	()	()	()	()

Discussion : attribution des rôles

- Si tu as mis une croix dans la première ou dans la deuxième colonne, est-ce parce que, d'après ce que tu en sais, il n'y a que des hommes ou des femmes qui exercent ces rôles ?

2. Tous ces rôles pourraient-ils être aussi bien exercés par les deux sexes même si, dans les faits, ils n'ont été occupés que par un seul ?
3. Si des femmes, ou des hommes, ont été exclus d'une activité (par coutume ou par une politique sociale), comment savoir que des gens de l'autre sexe ne pourraient pas la pratiquer aussi bien ?

2. *Plan de discussion : la discrimination sexuelle (MM)*

Quelles seraient les raisons pour ou contre les pratiques suivantes ?

1. Les hommes sont souvent payés davantage que les femmes pour la même activité.
2. Quand des hommes et des femmes ont théoriquement le même emploi, il arrive souvent que ce soit des femmes qu'on attende qu'elles fassent les petites corvées, comme prendre des notes, mettre de l'ordre sur la table après la réunion, servir les boissons ...
3. Dans beaucoup de foyers, où l'homme et la femme travaillent, la mère reste celle qui est responsable du ménage et des repas.

Idée directrice 2 : Le déchaînement de la violence

Dans le premier épisode de ce chapitre, éclate une rixe au cours du match de basket. La panique s'installe parmi les spectateurs et l'on assiste à une ruée vers la sortie du gymnase. Quelle est la cause de ce désordre ? On peut reprocher aux arbitres leur incompétence qui a fait perdre aux spectateurs confiance dans leur jugement et dans leur équité. L'autorité était inexistante. D'après une théorie de psychologie des foules, si des gens manifestent de l'hostilité, ce qui les retient, ce sont des règles sociales et l'autorité. Si l'on suit cette théorie, dès que les arbitres se sont montrés incapables d'exercer une autorité, les règles n'ont plus été plus reconnues par les opposants qui ont, de ce fait, pu sortir leur agressivité.

Demandez à vos étudiants de se rappeler certaines situations qu'ils ont pu vivre, dans lesquelles, en l'absence d'autorité, on fut proche d'une émeute. Ont-ils des contre-exemples où l'absence d'autorité a eu pour résultat une meilleure cohésion et solidarité du groupe ? Par exemple, en cas d'accident, il arrive que les témoins s'organisent de manière efficace et prennent les mesures adéquates, malgré l'absence de chef. Les auteurs qui ont écrit à ce sujet attribuent le sentiment de panique courant dans une bagarre au fait que les gens se rendent compte de ce que les règles habituelles ne sont plus appliquées et qu'ils se trouvent plongés dans une sorte de jungle dans laquelle les comportements seront très irrationnels.

3. *Plan de discussion : diverses règles de maintien de l'ordre*

Une révolution a éclaté dans un État imaginaire. La raison invoquée, c'est qu'il y a trop de règles dans certains domaines et pas assez dans d'autres. Voici quelques-uns des changements intervenus. Dans quelle mesure les crois-tu efficaces ?

1. Les voitures ne doivent plus occuper un seul côté de la route ; les conducteurs peuvent circuler où bon leur chante.
2. Les piétons et les cyclistes sont cantonnés sur un site propre.
3. On ne peut plus réserver d'avance ses places au cirque ; quand les portes s'ouvrent, c'est la ruée. Ceux qui ne trouvent pas de siège sont expulsés. Un huissier passe alors pour faire payer ceux qui ont pu rester.
4. Les classes d'enfants et d'adultes ont été réunies. Le classement ne se fait plus par niveau mais par ordre alphabétique.
5. Toute personne qui sait lire peut voter ; aucun âge minimum n'est requis.
6. Le papier est lourdement taxé. Les envois sont gratuits.
7. Les alcools et les cigarettes sont fort taxés, mais les transports en commun sont gratuits.
8. Chaque famille touche une prime à la naissance du premier enfant, rien pour le second et est taxée du même montant que la prime pour tout enfant supplémentaire.
9. Dans les mêlées au football, les deux équipes doivent être poursuivies.
10. Les chiens sont libres, mais les petits enfants doivent être tenus en laisse.

4. *Plan de discussion : diverses manières de maintenir l'ordre* (MM)

Il va y avoir un bal à ton école. Tu fais partie du comité organisateur. Pour quelles mesures de sécurité voteras-tu ? Quelles sont tes raisons ?

1. Requérir les services de gardiens privés.
2. Demander des volontaires parmi les étudiants.
3. Demander à des professeurs volontaires d'exercer la surveillance.
4. Demander que les étudiants votent des règles pour le bal.
5. Autoriser tout membre du corps étudiant à prier de sortir quiconque aura enfreint la règle.

Idée directrice 3 : L'exemple

L'acte qui a déclenché la ruée au match, c'est que quelqu'un a jeté une boîte vide qui a atteint Tony au front. Quand un groupe se trouve dans une situation très tendue et très critique, l'introduction d'un nouveau type de comportement suscite des imitations de la part de gens déjà excités. Si, dans un climat d'hostilité, quelqu'un tente d'arriver à un compromis par une simple poignée de main, ce geste peut avoir pour effet de calmer les tensions. D'autres, s'identifiant à cet acte, peuvent éprouver à leur tour les mêmes sentiments ou agir de façon similaire. Dans le cas qui nous occupe, l'acte décisif (jeter une boîte vide en direction de quelqu'un) n'était nullement un acte bienveillant. Et presque instantanément, les gradins sont devenus le théâtre de vagues de huées et de poussées vers la sortie.

Demandez à vos étudiants dans quelle mesure l'arrivée de cette boîte vide a introduit un niveau supérieur de violence. Jusqu'où l'auteur de cet acte peut-il être tenu pour responsable, non seulement de la blessure occasionnée à Tony, mais de la

violence qui a suivi à cause de l'exemple qu'il a constitué ? Pourrait-on aller jusqu'à dire que tout acte posé incite à l'imitation ?

5. Exploration d'une expérience sociale : les petits groupes

Exercice : le leadership

Es-tu ou non d'accord avec les phrases suivantes ? Justifie ton avis.

1. Les groupes dont tu fais partie ont le plus souvent recours aux critères que voici pour choisir leurs chefs : l'intelligence, la gentillesse, l'énergie, la confiance en soi, le vêtement, la taille.
2. Les groupes ont tendance à se choisir pour chefs des individus dont les opinions et les attitudes sont conformes à celles de la majorité de leurs membres.
3. Les dirigeants de petits groupes essaient d'amener leurs groupes à faire ce dont ils sont eux-mêmes le plus capables.
4. Les chefs de petits groupes tentent d'éviter de promouvoir des activités de groupe dans lesquelles eux-mêmes n'excellent pas.
5. Les chefs de petits groupes qui, tout en aidant leurs groupes à atteindre leurs buts communs, aident les membres à atteindre leurs propres objectifs, seront considérés comme ceux qui réussissent le mieux.
6. Très directifs, les chefs autoritaires sont moins efficaces que les chefs démocrates.
7. Les chefs qui insistent sur l'homogénéité du groupe sont rarement ceux qui ont des idées et qui font preuve d'initiative.
8. Les chefs qui essaient de contrôler le groupe tendent à perdre de leur popularité.

6. Plan de discussion : exemples et actes exemplatifs

1. *Un étudiant de ta classe est connu pour tricher aux contrôles et ne pas être puni. Penses-tu, qu'à cause de cela, d'autres étudiants ont le sentiment qu'eux aussi peuvent tricher ?*
2. *Une nouvelle famille vient habiter dans ton quartier, ce qui ne plaît pas à certains de tes voisins. Or, tu as rencontré les nouveaux venus et les as trouvés fort sympathiques. As-tu l'intention de leur offrir publiquement ton hospitalité et, par ce geste, de servir d'exemple ? Ou vaut-il mieux t'abstenir ?*
3. *Une star du rock est connue comme consommatrice de drogue. Penses-tu que cela puisse encourager des jeunes à se droguer ?*
4. *Une fillette qui nageait s'est mise tout à coup à appeler au secours. Au début, personne n'y a prêté vraiment attention. Puis, certains qui l'avaient entendue n'ont pas bronché. Un de tes amis a fini par sauter à l'eau pour lui venir en aide. Du coup, d'autres l'ont suivi. Cela signifie-t-il que ton ami a accompli un acte « exemplaire » ?*

5. *Une de tes copines prend parfois la voiture de son père pour aller faire un tour alors qu'elle n'a pas de permis de conduire. Est-ce comme si elle disait aux autres : « Regardez ce que je fais ! Puisque je peux le faire, vous le pouvez aussi. En prenant cette initiative, je vous permets à tous de faire de même. » ?*
6. *Se peut-il qu'il y ait toujours quelqu'un qui nous observe et soit prêt à nous imiter – quelqu'un qui se figure que si nous pouvons faire quelque chose, lui (ou elle) aussi peut le faire ?*
7. *Les parents sont-ils responsables du modèle qu'ils constituent ?*
8. *Tu as un frère et une sœur beaucoup plus jeunes que toi. Penses-tu que tu pourrais constituer pour eux un modèle ? Te sentiras-tu responsable envers eux s'ils suivent ton exemple ?*
9. *Si nous servons d'exemple, sommes-nous responsables du fait qu'on nous imite ?*
10. *Y a-t-il des héros (hommes ou femmes) qui te servent de modèles ?*
11. *Si quelqu'un constitue pour toi un modèle, cela signifie-t-il que tu dois te comporter comme lui (ou elle) ?*
12. *Si les héros sont des gens dont le comportement va au-delà du simple devoir, s'ensuit-il que chacun de nous devrait faire plus que son simple devoir ? Est-ce dès lors un devoir de faire toujours plus que son devoir ?*

Idee directrice 4 : Être victime

Peu d'enfants ignorent ce que signifie être une victime. Même les bagarreurs ou ceux qui ne se laissent pas faire peuvent porter des cicatrices de combats qui se sont mal passés pour eux, de sorte que leur attitude méfiante est en fait une réaction de défense. Certaines victimes, se sachant innocentes comme Tony qui a été atteint au front par une boîte sans avoir rien fait pour provoquer une agression, sont souvent outragées de ce qui leur est arrivé. Des gens sont victimes d'une hostilité persistante et sciemment dirigée contre eux. Certains individus ou certains groupes, particulièrement sans défense et vulnérables, ont le sentiment d'être persécutés.

Toute discussion à propos des victimes devrait viser à comprendre pourquoi des gens deviennent agressifs et pourquoi ils déchargent leur agressivité sur des personnes précises. Pour éclairer peut-être des étudiants aux tendances agressives, la classe pourrait examiner quelques exemples et essayer de dégager les raisons de tels comportements, de comprendre pourquoi ils choisissent les victimes qu'ils choisissent, et de voir s'il existe des politiques sociales ou institutionnelles qui les encouragent dans ce sens.

7. Plan de discussion : les victimes

1. *Peut-il y avoir des crimes sans victimes ?*
2. *Peut-il y avoir des victimes sans que personne ait commis de crime ?*
3. *Les criminels peuvent-ils parfois être des victimes ?*

4. Les victimes peuvent-elles être en partie responsables de l'être ?
5. Pensez-vous que la société devrait avoir un fonds pour aider des victimes innocentes ? (N.B. : de nombreux États en disposent)
6. Des victimes innocentes peuvent-elles devenir à leur tour agressives ?
7. Toutes les victimes sont-elles innocentes de manière équivalente ou certaines le sont-elles davantage ?
8. Arrive-t-il que des pays entiers soient des victimes ?
9. Arrive-t-il que des groupes ethniques entiers soient des victimes ? (Voir notamment la persécution de minorités)
10. Est-il possible que des gens soient des victimes à leur insu, leur exploitation étant une institution socialement acceptée (comme les Intouchables en Inde, situation cependant en train de changer) ?

8. Exercice : les victimes

Les victimes sont des gens forcés de souffrir des dommages ou des pertes. Il est généralement entendu qu'une victime est « innocente » : ce qui lui est arrivé n'était pas le résultat de son intention.

Parmi les gens ou groupes suivants, lesquels considères-tu comme victimes ? Pourquoi ? Si tu ne les considères pas comme tels, pourquoi ?

1. Un parieur aux courses qui ne gagne pas.
2. Un employé de banque qui disparaît avec l'argent déposé par les clients.
3. Un ouvrier de chaîne de montage plein de rancune sabote les pièces dont il est responsable, ce qui provoque des accidents graves.
4. Des civils sont blessés dans un bombardement.
5. Les descendants d'une explosion nucléaire ont des tares génétiques.
6. Une personne très compétente ne trouve pas de travail.
7. Des consommateurs de ressources naturelles rares sont obligés de les payer très cher, beaucoup plus que ce qu'elles devraient coûter au tarif permettant un profit normal.
8. Des gens vivant aux abords d'un volcan sont touchés par une éruption.
9. Un passager d'avion de ligne est blessé dans un accident.
10. Une personne contracte une maladie mortelle.
11. Un médecin contracte la maladie contagieuse contre laquelle il luttait.
12. Un milicien est tué dans un combat.
13. Un militaire de carrière est tué dans un combat.
14. Un émeutier se fait blesser au cours d'une émeute.
15. Quelqu'un a une grave insolation.

Idée directrice 5 : Des politiques sociales

Le fonctionnement d'une société est régi par des règles établies par la Constitution et utilisées de manière formelle par des lois ou de manière informelle par des politiques. L'exclusion des filles du match ne résultait pas de l'obéissance à une loi

mais, comme Mark le fait remarquer, d'une politique sociale non écrite et acceptée tacitement. La violation de ces politiques sociales non écrites peut être punie de diverses manières : ostracisme, refus des droits fondamentaux...

Un des objectifs de ce cours, c'est d'aider les jeunes à prendre conscience de politiques sociales. Même s'ils les constatent, ils n'y ont généralement pas vraiment réfléchi. Et pourtant elles peuvent être si prégnantes qu'elles ont pratiquement force de loi. Une fonction importante de l'éducation, particulièrement des cours de sciences sociales, c'est de les aider à prendre conscience des règles non écrites aussi bien que des règles écrites qu'ils sont amenés à respecter.

9. Exercice : conséquences d'actes/ conséquences de politiques sociales

Pour Mark (deuxième épisode du deuxième chapitre), Jane est victime d'une *politique sociale* négative à l'égard des filles. Loin d'être un simple incident isolé, ce qui est arrivé résulte d'une règle imposée par la société. Plus loin, Harry se demande s'il ne serait pas bon que la société exige, comme pour les pilotes de ligne, des examens pour tous les emplois. Il universalise donc en demandant *ce qu'il en serait si chacun était censé agir de cette manière*.

On peut donc se poser la question de la conséquence d'un *acte précis* (Qu'est-il arrivé quand Audrey et Christophe ont gravi la colline ?) ou bien, on peut se demander quelles sont les conséquences d'une *politique sociale* s'appliquant à toutes actions d'un certain type (interdiction du prêt à taux usuraire, par exemple).

Dans les cas que voici, dirais-tu qu'il s'agit de conséquences d'une action spécifique ou bien d'une politique qui s'applique à un acte particulier ?

<i>Conséquences</i>			
<i>d'un acte</i>	<i>d'une politique</i>	?	

- | | | | |
|--|-----|-----|-----|
| 1. Je suis assis près de la roue du gouvernail et je me demande ce qu'il arriverait si je tournais la clef. | () | () | () |
| 2. Si on doublait les taxes sur les marchandises, cela n'aurait pas d'autre conséquence qu'une diminution de la consommation. | () | () | () |
| 3. Je te prête 100 €. Tu n'as qu'à m'en rendre 150 la semaine prochaine. Qu'y a-t-il de mal à demander un intérêt de 50 % ? | () | () | () |
| 4. Si les propriétaires n'étaient pas obligés de mettre des clés aux appartements de leurs locataires, que crois-tu qu'il arriverait ? | () | () | () |
| 5. Malgré le panneau d'interdiction, on continue à fumer dans les classes. | () | () | () |
| 6. Lorsqu'elle a décidé de rompre avec | | | |

son copain, il ne lui est absolument pas
venu à l'esprit de se demander comment
réagiraient leurs deux familles. () () ()

7. Fabriquer une bombe atomique,
c'est vraiment très facile. Il n'y a qu'à... () () ()

10. Exercice : rationalité de politiques gouvernementales

Les gouvernements, comme les individus, s'embarquent dans des projets pour lesquels ils peuvent ou non avoir de bonnes raisons, et leurs projets peuvent réussir aussi bien qu'échouer. On peut donc qualifier un projet social de *rationnel* ou d'*irrationnel* selon la qualité des raisons qui ont été à son origine ; on peut également l'estimer *réussi* ou *raté*.

Dans l'exercice que voici, on te demande d'examiner deux projets officiels pouvant être évalués en termes de rationalité et de succès. Pour t'aider à être plus précis(e) en ce qui concerne les raisons, tu es invité(e) à les spécifier selon les catégories indiquées dans la colonne de gauche et, pour chaque catégorie, à dire si tu estimes que ce projet est rationnel et réussi. Il s'agit du projet des Rois Catholiques qui ont financé les voyages de Christophe Colomb et de celui des gouvernements américains qui ont envoyé des cosmonautes dans l'espace.

<i>Catégories de raisons</i>	<i>Colomb</i>	<i>Cosmonautes</i>
1. Économiques		
2. Militaires		
3. Politiques		
4. Sociales		
5. Scientifiques		

Si tu devais les comparer, comment les classerais-tu en fonction de leur rationalité et de leur succès ?

11. Plan de discussion : victimes des circonstances ou victimes de politiques

Si une société interdit certaines formes de comportement par des moyens légaux ou par d'autres formes de pénalisation, on peut parler de *politique sociale*. Il existe généralement une politique sociale contre les clochards, sauf dans certaines sociétés pouvant avoir une politique visant à promouvoir certaines activités sociales de revalorisation. D'autre part, quelqu'un peut subir un dommage à la suite d'un ensemble de *circonstances* qu'il n'a pu contrôler et qui ne comportent pas de manière explicite une politique sociale.

Dans les cas suivants, s'agit-il de victimes des circonstances ou de victimes d'une politique ?

1. Un assez grand nombre d'enfants sont atteints au poumon à cause de la présence d'asbeste dans les murs de l'école.
2. Un tuyau d'eau des lavabos de l'école a une fuite et inonde les casiers des étudiants.
3. On trouve trois étudiants en train de fumer dans les toilettes malgré l'interdiction.
4. On ne trouve personne à l'école pour jouer le rôle du héros dans *L'Île au trésor*. Suzanne, qui a des planches, souhaite qu'on lui permette de le jouer en s'habillant en garçon. C'est refusé.
5. Les étudiants manifestent contre la qualité de la nourriture de la cantine.
6. Edith et Paul voudraient nager dans la piscine d'un club de vacances réservée exclusivement aux résidents alors qu'ils ne le sont pas.
7. Jacques double sa première année d'université. Bien qu'il soit le meilleur joueur de football, on ne lui permet de jouer qu'avec les débutants.

12. *Plan de discussion : politiques sociales*

1. La distribution à la télévision entre nouvelles et émissions distrayantes est-elle affaire de loi ou d'une politique ?
2. Dans quelle mesure le taux d'intérêt hypothécaire est-il affaire de loi et dans quelle mesure l'est-il d'une politique ?
3. Dans quelle mesure les variations de mode vestimentaire sont-elles affaire de goût et dans quelle mesure résultent-elles d'une politique ?
4. Dans quelle mesure le déploiement de troupes américaines partout dans le monde est-il affaire de loi, et dans quelle mesure résulte-t-il d'une politique ?
5. Dans quelle mesure l'élimination de la variole a-t-elle été le fait de la loi et dans quelle mesure l'a-t-elle été d'une politique ?
6. Dans quelle mesure la diminution du nombre d'accidents sur autoroutes peut-elle être un effet du hasard et dans quelle mesure peut-elle l'être d'une politique ?
7. Dans quelle mesure le nombre de diplômés en médecine chaque année est-il affaire de besoins économiques et de subsides et dans quelle mesure l'est-il d'une politique ?
8. Chanter un hymne au cours de certaines cérémonies sportives est-il affaire de loi ou résulte-t-il d'une politique ?
9. Est-ce affaire de loi ou d'une politique de faire payer moins cher les enfants à certains spectacles ?
10. Dans quelle mesure le choix des cours et des manuels scolaires est-il affaire de loi ou affaire d'une certaine politique ?

Idée directrice 6 : Qu'entend-on par société ?

M^{lle} Williams apprend au juge Bertoia que sa classe de sciences sociales a discuté du concept de « société » qui, pour beaucoup de gens, ne se réfère pas à quelque chose de précis mais à de simples conglomerats humains. Si une « société » existait intrinsèquement, on pourrait la voir, l'entendre, la toucher. Puisqu'on ne le peut pas, c'est que ça n'existe pas. Pour d'autres, au contraire, la société représente bien plus qu'un conglomerat d'individus, comme on peut le constater par exemple lors d'un match de football. Une société a sa structure définie de gouvernement, ses lois, ses institutions, ses traditions, ses politiques, etc. Les peuples vivant dans une société donnée ont des liens bien définis, de sorte qu'on peut aussi bien parler de sociétés que l'on parle de familles. Les deux naissent et disparaissent ensemble et, sans sociétés, il n'existe pas non plus de familles.

Il est fort important d'amener les jeunes à concevoir qu'il existe des choses qui sont des faits, même si on ne les perçoit pas comme tels. Vous pouvez les amener à reconnaître qu'il y a des familles en plus du fait que ces familles se composent d'individus et, qu'à l'école, il y a des classes en plus du fait qu'il y a des individus qui en font partie. Ainsi, les étudiants devraient être à même d'envisager la possibilité que des tribus, clans, pays et sociétés constituent des faits sociaux non moins réels que les membres qui les composent.

13. Exercice : sociétés et autres groupements

Relève le mot (ou les mots) qui te semble(nt) le mieux approprié(s) dans les exemples suivants. (Plusieurs réponses sont parfois possibles.)

1. Le *peuple* désigne : (a) une société ; (b) de la populace ; (c) une cohue ; (d) une masse anarchique.
2. Une *société* est : (a) une institution ; (b) un club ; (c) une association ; (d) une population entière.
3. On peut appeler *société* : (a) le monde culturel ; (b) le monde de la mode ; (c) des gens riches ou de statut social élevé ; (d) une association.
4. Une *institution* est : (a) un modèle de comportement de groupe ; (b) un ordre établi ; (c) une coutume ou tradition ; (d) une des structures secondaires dont se compose une société.
5. Une *classe* est : (a) un groupe de gens de même statut social ; (b) un groupe d'étudiants qui suivent des cours ensemble ; (c) une position que des gens occupent selon un ensemble vertical de niveaux sociaux ; (d) un groupe de gens de même situation économique.
6. Une *communauté* est : (a) un lieu de résidence ; (b) un groupe de gens ayant des intérêts communs ; (c) un groupe de gens se connaissant personnellement et partageant les mêmes expériences ; (d) un groupe de personnes communiquant entre elles.
7. Une *association* est : (a) un groupe d'alliés ; (b) un groupe de gens partageant des buts et idéaux similaires ; (c) un groupe organisé visant des objectifs communs ; (d) un lien entre générations.
8. Une société peut se *composer* : (a) d'associations ; (b) de communautés ; (c) de classes ; (d) d'institutions ; (e) de tout cela à la fois.

9. Les *classes* diffèrent très fort : (a) d'associations ; (b) de communautés ; (c) d'institutions ; (d) de sociétés.
10. Tous les gens sont : (a) membres d'une société ; (b) membres de communautés ; (c) membres d'associations ; (d) membres de classes.

14. Exploration d'une expérience sociale : la société

Exercice : les mutations sociales

Une *société* est un groupe (grand ou petit) de gens qui partagent une manière de vivre et séjournent dans un lieu défini pour un laps de temps relativement long. Il peut s'agir aussi bien d'une petite tribu que d'un grand pays industriel.

La mutation sociale se rapporte à des changements dans les institutions et organismes fondamentaux d'une société : dans l'organisation familiale, dans la technologie, dans des modes de vie.

- I. Les généralisations que voici à propos de changements sociaux sont le plus souvent acceptées. *Comment les justifier ? Si tu n'es pas d'accord avec l'une d'elles, peux-tu en donner les raisons ?*
 1. Des changements sociaux importants souhaités par des gens peuvent se faire sans grande rupture ; de petits changements dont les gens ne veulent pas sont très difficiles à introduire.
 2. Des changements imposés à une société par une puissance extérieure aboutissent généralement à une soumission apparente mais à une résistance clandestine.
 3. Le changement qui menace les valeurs traditionnelles d'une société est celui qui rencontre la plus grande résistance.
 4. Les sociétés sont moins perturbées quand les mutations sociales se font d'abord par le biais des institutions existantes.
 5. Les sociétés sont moins perturbées si les mutations sociales se font progressivement, avec discussion et arguments persuasifs.
 6. Les changements sociaux se font mieux dans des domaines techniques (outils, méthodes, procédés de production) que dans des domaines tabous ou chargés émotionnellement.
 7. Les changements de société ont tendance à se faire plus fréquemment dans les villes que dans les campagnes et en période de crise plutôt qu'en période de stabilité.
 8. Un changement social important concernant une partie de la société pourra avoir un effet sur le reste.
 9. Les promoteurs d'un changement social important ne sont généralement pas issus du groupe qui a exercé traditionnellement l'autorité.
- II. Qu'est-ce qui, à ton avis, rencontrerait plus de résistance : un changement minime dans une simple institution qui la déséquilibrerait par rapport aux autres ou un changement radical dans toutes qui leur permettrait malgré tout de rester en harmonie ?

15. Exercice : les composants d'une société

Range, par ordre d'importance pour toi, ces composants d'une société. Le plus importante, note-le 14, le suivant 13, et ainsi de suite.

	<i>Cote</i>
A. la famille	()
B. les corps constitués	()
C. le système bancaire	()
D. les syndicats	()
E. des associations professionnelles	()
F. les organisations sportives	()
G. le crime organisé	()
H. les individus	()
I. les écoles	()
J. les églises	()
K. la télévision, la radio et la presse	()
L. l'armée de terre, la marine et l'armée de l'air	()
M. le gouvernement	()
N. le système politique	()

Note à gauche de la liste les points additionnés accordés à chaque item pour faire une moyenne de chaque item pour l'ensemble de la classe.

Idée directrice 7 :

Forces de cohésion sociale ou d'éclatement

À peu près à la fin du premier épisode du deuxième chapitre, M^{lle} Williams dit que son cours de sciences sociales est centré sur les forces qui donnent sa cohésion à une société et sur celles qui la menacent d'éclatement. En ce qui concerne les premières, diverses explications ont été proposées. Certaines sociétés, par exemple les tribales qui ne sont ni commerciales ni industrielles, semblent se maintenir par les traditions et institutions communautaires. Elles partagent une même langue, des valeurs, des croyances religieuses, bref, un style de vie commun. Par contre, dans des sociétés davantage industrialisées où l'on vit de manière plus spécialisée, la solidarité sociale semble s'être construite bien davantage sur la base de l'interdépendance des individus. Et pourtant, même si les gens n'ont souvent entre eux que relativement peu de choses en commun, tous font partie d'un système social qui fonctionne en ayant besoin d'eux tout comme eux ont besoin de lui.

La société tribale est très vulnérable aux influences extérieures. La plupart de ces sociétés traditionnelles ont été incapables de résister à la pression de la modernité. Si elles disparaissent ou se transforment, c'est donc le plus souvent dû à des causes externes qu'internes.

Par contre, les sociétés organisées selon un système plus complexe sont plus vulnérables aux crises internes. Vu leur spécialisation, leur organisation implique une interdépendance de leurs divers rouages. Une grève dans la fabrication des bougies de moteurs peut arrêter le processus entier de l'industrie automobile, ce qui, à son

tour, paralyse l'industrie métallurgique et provoque des dégâts divers au niveau de l'économie nationale.

16. Exercice : les forces sociales (MM)

Parmi les conditions sociales ou les facteurs sociaux indiqués ci-dessous, choisis ceux dont tu crois qu'ils sont plutôt des facteurs de stabilité de la société. Souligne-les. Choisis ensuite ceux que tu considères comme facteurs d'éclatement. Encerle-les.

1. Populations d'origine ethnique différente.
2. Grands écarts de revenus entre les habitants.
3. Mères qui travaillent.
4. Pères qui travaillent.
5. Science et technologie.
6. Fluctuations des cours de bourse.
7. Crise de l'emploi.
8. Abaissement de l'âge du vote.
9. Inflation.
10. Une épidémie.

17. Exploration d'une expérience sociale : la société

Exercice : la déviance

Un comportement déviant est celui qui s'écarte des normes sociales admises (crime, alcoolisme, suicide, etc.). Des comportements considérés comme déviant dans une société peuvent ne pas l'être dans une autre.

Voici des généralités à propos des désordres sociaux. Quelles en sont les conséquences ? Autrement dit, si elles s'avèrent, quelles en sont les conséquences probables ? Quelle politique devrait adopter la société ?

1. Les gens au comportement déviant viennent souvent de foyers désunis.
2. Les personnes déviantes le deviennent encore davantage lorsqu'elles créent des liens étroits avec des groupes déviantes.
3. Certains comportements délictueux s'apprennent auprès de groupes déviantes.
4. Un comportement déviant est plus fréquent chez les hommes.
5. Un comportement déviant est plus fréquent chez les jeunes.
6. Un comportement déviant dans des groupes appartenant à des classes défavorisées sera davantage condamné, traqué et puni que dans des milieux favorisés.
7. En termes de personnalité, ou d'intelligence, ou de traits physiques, il ne semble pas exister un « type criminel ».
8. Mieux un groupe humain est intégré, moins on y trouvera de suicides ou de tentatives de suicide.

9. Le suicide se retrouve davantage chez les hommes, les gens plus âgés, les clochards, les célibataires, les divorcés, les veufs, et parmi ceux qui occupent un statut social très élevé ou bien très bas.

18. Exploration d'une expérience sociale : la société

Exercice : conflit social

On parle de conflit social quand de grands groupes poursuivent des buts semblant incompatibles, ce qui a pour résultat que ce qui constitue un gain d'un côté est une perte pour l'autre. Il peut s'agir de conflits entre employeurs et travailleurs, de conflits ethniques, de conflits régionaux aussi bien qu'internationaux, de nature politique, sociale ou religieuse.

Voici quelques généralités communément admises à propos des conflits sociaux. Comment les justifier ? Si tu les contestes, peux-tu justifier ?

1. Plus la position des antagonistes est rigide, plus le conflit sera aigu.
2. Si les règles censées pouvoir résoudre le conflit sont incertaines ou fragiles, le conflit ne fera que s'intensifier.
3. Une part du problème dans la résolution d'un conflit, c'est que les antagonistes veulent « sauver la face ».
4. Lorsque la survie d'une société est menacée de l'extérieur, les conflits intérieurs passent au second plan.
5. Dans le cas de sociétés instables, les crises menacent davantage encore cette stabilisation.
6. Lorsqu'un conflit surgit dans un groupe, chaque clan se met à dire « nous » en parlant de lui-même et « eux » en parlant des autres.

Idée directrice 8 : Les hommes et les fourmis sont-ils des êtres sociaux ?

Des insectes tels que guêpes, abeilles ou fourmis sont parfois considérés comme des êtres sociaux au même titre que les hommes. Si c'est le cas, la question se pose de savoir si les sociétés d'insectes ressemblent aux sociétés humaines de manière significative. Si, comme le prétendent certains, les insectes seraient poussés instinctivement à travailler et à vivre ensemble de manière coopérative alors que l'homme serait instinctivement individualiste et asocial, on pourrait en déduire que leurs sociétés sont naturelles. Quant aux sociétés humaines, elles sont considérées comme le résultat de la raison plutôt que de l'instinct. Les sociétés d'insectes pourraient donc être appelées « naturelles » et les sociétés humaines, « artificielles ».

Vos étudiants pourraient souhaiter mettre à l'épreuve certains présupposés de ces affirmations. Est-il vrai que les êtres humains sont fondamentalement individualistes et asociaux ? Ne pourrait-on défendre l'idée que familles et tribus constituent des preuves de ce que l'homme est par nature social ?

D'autres questions pourraient se poser également en ce qui concerne cette distinction naturel/artificiel. La raison ou l'intelligence sont-elles artificielles et non tout simplement naturelles comme les sentiments ou les pulsions ? Existe-t-il une preuve de ce que les sociétés humaines seraient le résultat d'une décision rationnelle prise par des individus plutôt que d'un simple développement historique graduel ? Existe-t-il une preuve de ce qu'il fut jamais une époque où les hommes ne vivaient pas en groupes ?

19. Exercice : les hommes sont-ils sociables naturellement ?

Le folklore présente les porcs-épics comme gentils et grégaires, aimant vivre collés les uns aux autres, surtout par temps froid. Malheureusement, dès qu'ils se rapprochent, ils se font mal avec leurs piquants et s'écartent alors rapidement. Mais bientôt, le froid, associé à leur nature aimable, les pousse à se mouvoir ensemble, et l'histoire continue dans une série infinie de cycles, tous aussi inconfortables.

– *Adapté d'Arthur Schopenhauer*

1. Penses-tu que cette histoire sur les porcs-épics serait susceptible de jeter quelque lumière sur les tendances sociales de l'être humain ?
2. Si les porcs-épics s'agglutinent de manière répétitive, cela voudrait-il dire qu'ils ont l'instinct grégaire ? Pourrait-on dire des joueurs de rugby qui, au cours d'une phase du jeu, se regroupent autour du ballon à terre (mêlée spontanée) ou pour attendre que le ballon soit placé sur le sol, au milieu d'eux (mêlée ordonnée), qu'ils ont l'instinct grégaire ? Penses-tu que les hommes en général ont l'instinct grégaire ? Ou la tendance opposée ?
3. Dirais-tu que les hommes sont par nature des êtres sociaux qui, ayant expérimenté les difficultés de vivre ensemble, se voient obligés de vivre séparément ; ou dirais-tu plutôt que, bien qu'ils soient foncièrement individualistes, la nécessité les pousse à vivre ensemble ?
4. Estimes-tu que la société est peu sûre à cause de l'instinct belliqueux, ou penses-tu plutôt que c'est dû à sa mauvaise organisation ?
5. As-tu une explication personnelle de cette précarité de la société ou penses-tu que chaque incertitude a son explication spécifique ?

20. *Plan de discussion : certaines espèces sont-elles plus sociables que d'autres ? (ML/AS)*

1. Guêpes, abeilles et fourmis sont considérées comme insectes sociaux. Qu'y a-t-il dans leur comportement qui justifie cette qualification ?
2. Les hommes se regroupent généralement en familles. Une famille est-elle une institution naturelle ? Est-ce une institution sociale ?
3. Les hommes font partie de pays. Le pays est-il une institution naturelle ? Est-ce une institution sociale ?
4. L'économie capitaliste repose sur l'entreprise. L'entreprise est-elle une institution naturelle ou est-ce une invention des hommes ?

5. La plupart des guerres se font par les armées. Les armées sont-elles des institutions naturelles ou ont-elles été inventées par les humains ?
6. On prétend que les fourmis se font la guerre. Disposent-elles d'armées ? Inventées par les fourmis ? Naturelles ?

21. Exercice : comment définir l'être humain ? (ML/AS)

Pour définir les êtres humains, il faut trouver une expression permettant de distinguer les êtres humains des non humains et qui s'applique à eux tous et à eux seuls. Aucun ne pourrait y faire exception.

Voici une liste contenant quelques-uns des attributs censés n'appartenir qu'aux humains. *Desquels penses-tu qu'ils seraient susceptibles de définir l'être humain ? Pourquoi ?*

	<i>Valable</i>	<i>Pas valable</i>	<i>?</i>
1. Les humains fabriquent des outils	()	()	()
2. Les humains utilisent un langage	()	()	()
3. Les humains inventent des symboles	()	()	()
4. Les humains ont une culture	()	()	()
5. Les humains sont des êtres sociaux	()	()	()
6. Les humains pensent	()	()	()
7. Les humains rient et pleurent	()	()	()
8. Les humains communiquent	()	()	()

Idée directrice 9 : L'anarchie

Vers la fin du deuxième épisode, Mickey fait remarquer d'un air désabusé que sans gouvernement, c'est l'anarchie. Tony et Jill tournent sa remarque en dérision : l'anarchie veut simplement dire absence de gouvernement, ce qui ferait dire à Mickey : « Sans gouvernement, c'est sans gouvernement », ce qui est une tautologie.

Beaucoup dépend ici du sens donné au mot « anarchie ». Étymologiquement, ce mot signifie « absence d'autorité », ce qui *pourrait* mener à s'écarter d'une conduite rangée, responsable. Tous les principes sociaux ne sont pas ceux qui sont introduits par des gouvernements. On peut concevoir qu'en l'absence de tout gouvernement, des groupements d'individus découvrent des principes de coopération ou de collaboration permettant de vivre de manière pacifique et constructive. Mickey veut dire que si le gouvernement disparaît, les gens retourneront inévitablement à une vie de jungle. Idée que Tony et Jill ne sont pas prêts d'accepter.

22. Plan de discussion : l'anarchie

1. Si des vagabonds se déplacent en groupes dans une ville en combattant la police et l'armée, peut-on parler d'anarchie ?
2. Dans une région montagneuse reculée, où les montagnards mènent une vie paisible, peut-on parler d'anarchie si les troupes gouvernementales ou les collecteurs d'impôts n'osent pas y entrer ?

3. Si une guerre civile éclate dans un pays, s'agit-il d'anarchie ?
4. Si un pays est envahi et que c'est la débâcle pour son armée, la situation qui en découlera sera-t-elle l'anarchie ?
5. Si des pirates attaquent tous les bateaux et que personne ne les chasse, est-ce de l'anarchie ?
6. Si l'enseignant quitte sa classe en y laissant ses étudiants, peut-on parler d'anarchie ?
7. Si les parents partent pour toute la journée en laissant leurs enfants à la maison, peut-on parler d'anarchie ?
8. Si, après une révolution, un nouveau gouvernement remplace l'ancien, s'agit-il d'anarchie ?
9. Une anarchie pacifique est-elle aussi concevable qu'une violente ?
10. Sans gouvernement, peut-on parler de société ?

Idée directrice 10 : Les gens sont-ils foncièrement agressifs ?

Si l'on en croit Jill, Mickey pense que « nous sommes tous des animaux sauvages dans la jungle, ne cherchant qu'à nous battre ». Cette position repose sur la notion que les humains sont belliqueux par instinct. Dans la discussion avec votre classe, deux critiques pourraient être formulées avec profit à l'égard de cette conception. La première concerne la notion d'instinct et la seconde, la théorie de l'agressivité.

Existe-t-il des instincts ? « Instinct » veut dire une tendance comportementale ne pouvant être satisfaite que si elle s'exprime dans une forme spécifique de comportement. S'il en est ainsi, les instincts d'agressivité s'exprimeraient en toute probabilité par une conduite antisociale, d'opposition ; les instincts sexuels en conduite sexuelle ; l'instinct de possession en une conduite avide. Est-ce bien ce qui se passe dans les faits ? N'arrive-t-il pas que les énergies et impulsions négatives soient réorientées dans de multiples autres directions ? S'il existe effectivement des tendances d'agressivité, elles ne se traduisent pas nécessairement en comportement antisocial. On peut être agressif en tant que policier, lutteur, homme d'affaires, écrivain, ou encore par bien d'autres moyens qui ne sont pas considérés comme antisociaux. Des tendances sexuelles peuvent être réorientées vers des organisations fraternelles, vers l'amour du travail, de sa famille, de paysages. Le besoin d'acquiescer peut être assouvi sans que cela le soit aux dépens des autres, dans l'acquisition de biens culturels : livres, œuvres d'art, ou idées, par exemple.

Ces arguments pourraient ne pas convaincre ceux qui estiment que l'homme est foncièrement agressif. Vous devriez vous préparer à approfondir cette discussion.

23. Plan de discussion : les êtres humains sont-ils foncièrement agressifs ?

1. Crois-tu que beaucoup se baladent un couteau entre les dents ?
2. Certains sont-ils plus vifs à provoquer que d'autres ?

3. Dirais-tu que, même si quelques individus sont méfiants et belliqueux, la plupart sont prêts à se lier avec n'importe qui ?
4. Même ceux qui sont généralement asociaux ou en rivalité avec d'autres sont-ils pour autant belliqueux ?
5. Crois-tu que la plupart des engagés volontaires à l'armée sont des gens qui aiment se battre ou, tout au moins, que cela ne gêne pas ?
6. Crois-tu que la plupart des conscrits sont des gens aimant se battre ?
7. Si tu côtoies quelqu'un de très paisible, te demandes-tu comment on a bien pu agir envers lui pour qu'il soit ainsi ?
8. Si l'un de tes copains manifeste de l'hostilité à l'égard de tous ceux qu'il rencontre, te demandes-tu ce qu'on a bien pu lui faire pour qu'il réagisse de cette manière ?
9. Si tu as le sentiment que les gens essaient presque toujours de « t'avoir » : (a) te laisserais-tu faire ; (b) essaierais-tu de « les avoir » le premier ; (c) consulterais-tu un psychologue ; (d) essaierais-tu de découvrir si ton sentiment se justifie ou non ?
10. Si quelqu'un a tendance à humilier les autres, peut-on penser : (a) qu'il a un fond sadique ; (b) qu'il a été lui-même humilié dans sa vie et qu'il préfère humilier les autres avant de l'être à nouveau ; (c) qu'il n'est qu'un mauvais farceur ; (d) qu'on devrait le faire souffrir encore pour l'obliger à cesser de se conduire de cette manière ?

24. Exercice : le pouvoir sur autrui

On peut distinguer trois types de pouvoir que des gens exercent sur d'autres :

1. Usage ou menace de *force* : usage ou menace d'armes, de prison, de coups, pressions psychologiques (intimidation, humiliation, mépris).
2. *Domination* : influencer explicitement les décisions d'un(e) autre, par des ordres ou des demandes auxquels il serait difficile de refuser d'accéder.
3. *Manipulation* : influencer indirectement le comportement d'autres par de la publicité, des annonces, des suggestions...

Comment classerais-tu les cas suivants ?

Force Manipulation Domination ?

1. *L'enseignant* : « Jean, veux-tu fermer la porte ? » () () () ()
2. *Suzanne* : « Oh ! Ce qu'il fait gelant tout à coup ! Henri, ce vent vient de la fenêtre derrière toi. » () () () ()
3. *Marc* : « Dis à Jacques que si je le vois encore tourner autour de Suzanne, je lui brise la nuque. » () () () ()
4. *L'enseignant* : « Prenez place ! » () () () ()
5. « Coca-cola est apprécié dans le monde entier. À votre santé ! » () () () ()

6. « Comment une femme peut-elle dire non à un homme qui boit de la Stella ? » () () () ()
7. « Attachez vos ceintures avant de valser à travers le pare-brise. » () () () ()
8. « La liberté ou la mort ! » () () () ()
9. *Marc* : « Suzanne, ce que tu écris bien et intelligemment ! Je ne crois pas que je pourrai attendre la fin de l'examen pour lire ce que tu écris ! » () () () ()
10. *Jacques* : « Marc, pourquoi n'arrêtes-tu pas de bougonner ? » () () () ()

Idée directrice 11 : Naturel/Social

Lisa, Suki et Fran discutent de la différence entre faits naturels et faits sociaux. Ce que le groupe entend par *naturel*, c'est ce qui est physique, sans intention, et par *social*, toute action délibérée, intentionnelle, raisonnée, voulue. Suki suggère que la différence est due à la manière dont on explique un comportement. Par exemple, si on ouvre un parapluie pour se protéger de la pluie, c'est un fait naturel ; les habitudes ne sont pas réfléchies, ce ne sont pas des raisons. Par contre, le même geste fait de manière intentionnelle, ou pour des raisons sociales (impressionner quelqu'un ou être dans le vent, par exemple), constitue alors un fait « social ».

La distinction faite par Suki peut être un sujet de discussion. On pourrait la voir comme une application de la distinction entre causes et raisons, étudiée dans *La Découverte d'Harry Stottlemeier* : la cause est ce qui produit ou explique un effet ; si l'on dit qu'une pierre a cassé la vitre, c'est la cause qui produit l'effet. Une raison, c'est une justification à un fait : si l'on demande à un enfant pourquoi il n'est pas rentré directement de l'école, il est censé pouvoir fournir des raisons. De toute évidence, la distinction entre causes et raisons ne s'applique pas parfaitement aux deux illustrations proposées par Fran et Suki, l'ouverture du parapluie et l'incident entre les deux patineurs. On pourrait rétorquer que les deux exemples d'utilisation d'un parapluie étaient des exemples de comportement habituel et que les exemples choisis à propos des incidents de patins étaient tous deux des imprévus pouvant s'expliquer en termes de cause mais non de raison. Toutefois, ce que semblent dire Fran et Suki, c'est qu'elles refusent que toutes les explications se fassent en termes purement matériels, incapables à eux seuls d'expliquer un comportement humain.

Malgré cette clarification, la distinction entre naturel et social restera floue. Vos étudiants pourraient se référer au langage courant. Ils sont fort sensibles aux diverses formes de coercition, de contrôle, ainsi que de pression sociale. Ils commencent à comprendre le jeu de forces sociales dans leurs propres vies et dans celles de leur entourage. Ils se rendent compte qu'il n'y a pas que des faits matériels à prendre en considération, mais également des situations de fait et de politiques sociales. Cette prise de conscience est saine dans la mesure où elle les préserve d'une vue trop réductrice du comportement humain.

25. Exercice : acte social et non social

- A. Un *acte social* est un acte influencé par la *signification* du comportement d'autrui. En voyant par la fenêtre des gens en imperméable ou en train d'ouvrir leur parapluie, on peut se dire que cela signifie qu'il pleut et qu'on doit prendre un imperméable. Il s'agit d'un acte social parce qu'il constitue *une réponse à la signification tirée du comportement de quelqu'un d'autre*.
- B. Un *acte non social* est un acte dans lequel on réagit à des choses inanimées. Si, en sortant, on voit qu'il pleut et qu'on retourne sur ses pas pour chercher son imperméable, on réagit simplement à la pluie et non au sens du comportement d'autres personnes.
- C. Un acte réflexe est *non social* même si beaucoup de gens peuvent s'y engager simultanément. S'il y a un éclair suivi d'une explosion, beaucoup vont fermer les yeux et se boucher les oreilles tous ensemble sans pour autant qu'il s'agisse d'une réaction des uns par rapport aux autres. Si quelqu'un bâille et qu'on ne *peut s'empêcher* de bâiller aussi, l'acte est un simple réflexe, il n'est pas social.
- D. Si l'on oriente son propre comportement en fonction de la signification de celui d'autrui, l'acte est *social*, même s'il s'agit d'une simple imitation. Si, se promenant dans un endroit huppé, une femme ouvre son parasol parce que d'autres élégantes le font et qu'il lui semble que cela fait bien, elle pose un acte social.

Acte

	<i>non social</i>	<i>social</i>	?
1. Tu mâchottes un chewing-gum.	()	()	()
2. Deux acrobates se balancent aux extrémités d'une perche. L'un tombe et l'autre aussi.	()	()	()
3. Deux hommes marchent en direction opposée sur un étroit sentier. Chacun s'efface pour laisser passer l'autre.	()	()	()
4. Tu envoies des cartes de vœux parce que, pour toi, c'est la coutume.	()	()	()
5. Chaque fois que tu vois qu'une catastrophe frappe des gens, tu te mets à pleurer.	()	()	()
6. Chaque fois que tu vois pleurer quelqu'un, tu ne peux te retenir de pleurer aussi.	()	()	()
7. Au signal du départ, les coureurs se sont mis à courir.	()	()	()

26. Plan de discussion : faits naturels ou faits sociaux

	<i>Fait naturel</i>	<i>Fait social</i>	?
1. Deux parts d'hydrogène se combinent à une part d'oxygène pour produire de l'eau.	()	()	()
2. Tu découvres qu'un kilo de plumes pèse le même poids qu'un kilo de plomb.	()	()	()
3. Tu obéis au signal d'un policier pour traverser la rue.	()	()	()
4. Un caillou qui tombe obéit à la loi de la gravitation universelle.	()	()	()
5. En recevant une forte lumière dans les yeux, tu les fermes.	()	()	()
6. Tu fais un clin d'œil à un(e) ami(e) avec qui tu partages un secret.	()	()	()
7. Au trampoline, tu es projeté en l'air.	()	()	()
8. Tu salues quelqu'un que tu détestes.	()	()	()
9. La mort ? La vie ?	()	()	()
10. Des funérailles ? Le mariage ?	()	()	()
11. La guerre ?	()	()	()
12. Une crise économique ?	()	()	()

Tous les faits naturels ont-ils des causes ? Des raisons ? Les deux ?

Tous les faits sociaux ont-ils des causes ? Des raisons ? Les deux ?

Dans un certain sens, tous les faits sociaux ne sont-ils pas également des faits naturels ? Explique.

27. Exercice : qu'est-ce qui est naturel, social ? (MM/AS)

A. Mets des croix pour chacun des points suivants et justifie ton choix :

	<i>Naturel</i>	<i>Social</i>	<i>Les deux</i>	?
1. Des tornades	()	()	()	()
2. Des communautés	()	()	()	()
3. Des guerres	()	()	()	()
4. La liberté	()	()	()	()
5. La pauvreté	()	()	()	()
6. L'amour	()	()	()	()
7. La reproduction	()	()	()	()
8. L'éducation	()	()	()	()
9. Les lois	()	()	()	()
10. Les droits	()	()	()	()
11. L'inflation	()	()	()	()
12. Le chômage	()	()	()	()
13. La discrimination à l'égard des minorités	()	()	()	()
14. Les espaces verts	()	()	()	()

B. Quels critères as-tu utilisés pour distinguer le naturel du social ?

Idée directrice 12 : Les présupposés

Lorsque quelqu'un exprime un point de vue, on peut se demander quelles idées en sont à la base. Si c'est la conclusion d'un argument logique, cela signifie qu'il doit être en quelque sorte constitué des prémisses de cet argument. Si l'on dit : « Les rats trouvent leur chemin dans un vrai labyrinthe ; les gens le peuvent donc aussi », c'est qu'on part de l'idée qu'en ce qui concerne l'intelligence, les rats et les hommes se ressemblent. Il existe, en effet, de nombreuses voies menant à un point de vue. Ce qu'on dit doit être relié à sa conclusion personnelle d'une manière strictement logique. Supposons que, présenté à un certain M. Jones accompagné d'une femme, quelqu'un se tourne vers cette dernière et lui dise : « Bonjour, M^{me} Jones. Enchanté ! », c'est qu'il considère qu'il s'agit forcément de l'épouse de M. Jones, même s'il n'a aucun fondement logique ni empirique.

Il importe donc que l'enseignant puisse détecter quelles sont les idées sous-jacentes à une opinion exprimée par un étudiant. Le sens de cette opinion variera en fonction des présupposés. Ces derniers constituent le contexte implicite du point de vue explicite. Si l'enseignant n'est pas capable de détecter d'où l'étudiant est parti, le point de vue risque d'être mal compris ou mal interprété. Si un étudiant dit : « Donner, c'est bien », c'est certainement qu'il part de l'idée que ce qu'on donnera sera bon pour celui qui reçoit. Ce n'est pas particulièrement bien de donner sa scarlatine, ou un fusil. Ainsi, l'interprétation d'un point de vue dépend des idées sous-jacentes de celui ou de celle qui l'exprime.

Peut-être que la généralisation la plus fondamentale que vous puissiez proposer en ce qui concerne les présupposés, c'est que *les questions de manière présupposent presque toujours des questions de fait*. C'est-à-dire que des questions commençant par des mots tels que « comment », « pourquoi », « quand », « où », etc., présupposent qu'un fait *s'est effectivement passé*, et qu'on se pose à présent à son sujet des questions à propos du comment, du pourquoi, du temps ou du lieu. Cette affirmation d'un fait peut être fausse, comme dans les questions suivantes :

Comment Hannibal a-t-il survolé les Alpes ?

Pourquoi Lincoln est-il mort avec les cheveux roux ?

Quand les gens ont-ils compris que le soleil n'est pas une source d'énergie ?

Où se trouve la Bordurie ?

On peut ensuite se demander si les questions de fait, elles aussi, impliquent des présupposés. La réponse, c'est que c'est possible, mais pas nécessaire. Par exemple, demander si Alexandre le Grand aimait sa femme présuppose qu'il avait une femme ; demander si c'est Patrick qui a pris le morceau de gâteau sans le demander présuppose qu'il y avait un gâteau. Plus d'un accusé a été reconnu coupable alors que ce n'est qu'ultérieurement qu'on a découvert qu'aucun délit n'avait été commis.

Il faut noter qu'on parle souvent par ellipses : on omet de donner les raisons servant de prémisses à un argument. Par exemple, dire : « il (elle) tousse beaucoup tellement il (elle) fume » pourrait être présenté sous forme d'un argument déductif dont la prémisse manque : « Beaucoup de grands fumeurs toussent beaucoup. Il

(elle) fume beaucoup. C'est pour cela qu'il (elle) tousse beaucoup. » En fait, la prémisses manquante était le présupposé sur lequel se basait la phrase originelle.

28. Exercice : détecter les présupposés (ML/AS)

Détecte les présupposés des phrases que voici :

1. Dolorès a une nouvelle robe. Elle a dû lui coûter très cher.
2. Je trouve que c'est une bonne idée de faire ces forages dans l'Atlantique.
3. Si François étudie ses maths, il est parti pour avoir d'excellents résultats.
4. J'imagine que quand il y a davantage de pommes de terre sur le marché, les prix baissent.
5. Il est évident que nous n'avons pas assez d'argent pour aller au cinéma. Pourquoi ne pas en demander à Jean-Claude ? Il a un job d'étudiant...
6. Le garage Porsche a brûlé. Je me demande qui y a mis le feu.
7. Si personne ne me donne un coup de main pour mon algèbre, j'échouerais à coup sûr. Ce serait donc mieux que tu passes chez moi cet après-midi.
8. Quand Marie est entrée dans la pièce, tout le monde est sorti.

29. Exercice : les présupposés

Quel est le présupposé le plus courant pour les exemples suivants ?

1. Les handicapés physiques
2. Les vieilles personnes
3. Les étrangers
4. Les nobles
5. Les enfants
6. Les femmes ambitieuses
7. Les hommes sans ambition
8. Les femmes énergiques
9. Les hommes doux
10. Les illettrés
11. Les universitaires
12. Les acteurs et actrices

À ton avis, certains commentaires manquent-ils de preuve permettant de les fonder et de les rendre raisonnables ?

Quels commentaires posent pour toi un problème et pourquoi ?

Idée directrice 13 : Causes et symptômes

Fran déclare que le juge « ferait mieux d'essayer de comprendre comment la société presse les jeunes et pas uniquement la manière dont ils essaient de se venger d'elle ». Elle veut probablement dire que leur comportement n'est que le symptôme de conditions sociales sous-jacentes.

Si cette distinction est importante, elle peut aussi mener à l'erreur. La distinction pourrait être évidente dans le cas d'un foyer au charbon dont la fumée est un symp-

tôte du feu et non la cause. Une éruption sur la peau peut être le symptôme de la varicelle, mais n'en est pas la cause. La distinction est parfois très difficile à faire. Par exemple, une fièvre joue-t-elle simplement un rôle symptomatique d'une maladie donnée, ou a-t-elle également une fonction causale ? Faire chuter la fièvre hâte-t-il la guérison ? Si c'est le cas, ne serait-ce pas que la fièvre joue un rôle de cause plutôt qu'un simple rôle de symptôme ? Il peut arriver également que ce qui est une cause dans un certain contexte puisse être un symptôme dans un autre. Deux personnes peuvent être en conflit et leur colère est un symptôme. Si cette colère perdure, elle peut devenir la cause d'un nouveau conflit.

Chaque fois qu'un étudiant prétend proposer des explications causales, il serait bon d'encourager la classe à en discuter : ce qui pourrait passer pour cause peut n'être que symptôme. À l'inverse, quelque chose peut être considéré à tort comme purement symptomatique. Les autres doivent dans ce cas être avertis de la possibilité que ce qui semble n'être que symptômes soient en réalité des causes implicites.

30. Exercice : causes et symptômes de la vie urbaine (ER)

Classe les points suivants, soit en causes, soit en symptômes (ou aux deux) des *problèmes urbains*.

	<i>Cause</i>	<i>Symptôme</i>	<i>Les deux</i>	<i>Aucun</i>
1. pauvreté	()	()	()	()
2. problème de logement	()	()	()	()
3. coûts élevés des denrées	()	()	()	()
4. ramassage insuffisant des immondices	()	()	()	()
5. qualité médiocre des écoles	()	()	()	()
6. familles monoparentales	()	()	()	()
7. chômage	()	()	()	()
8. manque de crèches	()	()	()	()
9. taux élevé de criminalité	()	()	()	()
10. utilisation de tickets-repas	()	()	()	()
11. refus d'accorder prêts ou hypothèques	()	()	()	()
12. faible taxation foncière	()	()	()	()
13. banlieues industrielles	()	()	()	()
14. importance de l'assistance publique	()	()	()	()
15. drogue	()	()	()	()
16. violence	()	()	()	()
17. délinquance juvénile	()	()	()	()
18. discrimination	()	()	()	()
19. insuffisance de soins	()	()	()	()
20. ghettoïsation	()	()	()	()

31. Exercice : reconnaître dans les affaires publiques les causes et les symptômes (ER)

- A. Réponds aux questions que voici : s'agit-il à chaque fois d'une cause ou d'un symptôme ? Justifie ta réponse.
- B. Pour chaque cas, peut-il s'agir à la fois d'une cause et d'un symptôme ?
1. Réglementation de l'agriculture/hausse des prix alimentaires
 2. Grèves/conflits travailleurs/employeurs
 3. Délinquance juvénile/hausse de la criminalité
 4. Préparatifs militaires/guerre
 5. Discrimination/problèmes interraciaux ou interculturels
 6. Misère/problèmes de vie urbaine
 7. Coût de la vie/pauvreté
 8. Désobéissance civile/mécontentement à l'égard de la politiques gouvernementale
 9. Augmentation de consommation de drogue/problème de drogue
 10. Accent sur le problème de conservation de l'énergie/idée que notre monde est trop étroit ?
 11. Accroissement de la production industrielle/pollution ?

32. Plan de discussion : reconnaître causes et symptômes dans la vie quotidienne (MM)

Pour chaque cas ci-dessous, demande-toi s'il s'agit d'une cause ou d'un symptôme, ou s'il peut s'agir des deux à la fois. Justifie ta réponse.

	<i>Cause</i>	<i>Symptôme</i>	<i>Les deux</i>	<i>?</i>
1. Nez qui coule et rhume	()	()	()	()
2. Divorce et malheur familial	()	()	()	()
3. Conduite en état d'ébriété et accidents	()	()	()	()
4. Mal à l'estomac et maladie digestive	()	()	()	()
5. Poésie et beauté du monde	()	()	()	()
6. Manque d'éducation et pauvreté	()	()	()	()
7. Malnutrition et pauvreté	()	()	()	()
8. Grève des ouvriers	()	()	()	()
9. Chanter dans sa salle de bains et être heureux	()	()	()	()
10. Soigner tes cheveux et être fier(fière) de ta chevelure	()	()	()	()

Idée directrice 14 : De nouvelles relations

Vos étudiants ou étudiants ne s'étonnent probablement pas du fait qu'en s'engageant dans des formes diverses de transactions sociales, ils acquièrent de nouveaux rôles et de nouvelles relations. Les gens qui sont dans les affaires devien-

ment vendeurs, acheteurs, emprunteurs, prêteurs. Ceux qui s'engagent dans le monde de l'éducation deviennent enseignants et étudiants.

On peut également acquérir des relations sociales sans rien faire, ce qui embarasse souvent les enfants. Par le fait de ses parents, un enfant peut avoir une belle-mère ou un beau-père. D'autres se retrouvent cousins, oncles, tantes, directement ou par alliance : chaque cas résulte de ce que d'autres ont fait.

Vous pourriez explorer cette question plus à fond. Après tout, si un enfant peut obtenir un nouveau statut par le fait d'autres gens, ne se pourrait-il pas qu'il puisse, lui aussi, faire des choses modifiant le statut ou les relations d'autres ? S'il fait partie d'une troupe de scouts, ses père et mère deviennent de ce fait parents d'un scout.

Des habitants d'un même pays peuvent estimer avoir entre eux des relations particulières en vertu de leur passé commun. Peut-être que ce que font les gens d'une même génération les reliera aux générations futures parce qu'elles descendront d'eux. Personne ne sait quelles relations particulières chacun de ses actes peut entraîner pour sa postérité, tout comme nos ancêtres n'ont pas imaginé quelles pourraient être les conséquences des leurs.

33. Plan de discussion : de nouvelles relations familiales

1. Peut-on avoir plus d'une mère ?
2. Peut-on avoir plusieurs pères ?
3. Peut-on avoir plusieurs belles-mères ?
4. Peut-on avoir plus de quatre grands-parents ?
5. Peut-on avoir moins de quatre grands-parents ?
6. Une personne peut-elle acquérir de nouveaux ancêtres ?
7. Avons-nous tous les mêmes ancêtres ?
8. Si nous pouvions remonter assez haut, trouverions-nous tous un ancêtre commun ?
9. Seras-tu un jour l'ancêtre de quelqu'un ?
10. En tant que parent, seras-tu un ancêtre ?
11. Si tu es un de mes cousins, le suis-je également pour toi ?
12. Si tu es une sœur de mes sœurs, le suis-je aussi pour toi ?
13. Si tu étais un de mes ancêtres, serais-je un de tes descendants ?
14. Si tu es mon cousin par alliance, l'es-tu aussi pour moi ?
15. Si tu es un de mes oncles, suis-je un de tes neveux ?

Idée directrice 15 : Les critères, des tests

Pour déterminer si une chose tombe ou non dans le champ d'un concept ou en dehors, les scientifiques utilisent des tests expérimentaux spécifiques. Pour savoir si l'on a affaire à un diamant et sachant que les diamants sont les pierres les plus dures, le critère sera la dureté. Cette dernière s'indiquant par le test de grattage, si une substance griffe toutes les autres sans être elle-même griffée par aucune, c'est qu'il s'agit effectivement de diamant. Il faut noter que lorsque le critère est formulé en termes d'expérience et d'opération, cette dernière est indiquée avant le concept dans les hypothèses. « Si tel animal allaite ses petits, alors il s'agit d'un mammifère ».

Dans la première partie du quatrième épisode, la question des critères comme moyens de sélection est abordée au cours de la conversation dans l'avion entre Harry et ses parents. Pour M. Stottlemeier, seuls des pilotes chevronnés peuvent piloter de gros avions. Harry lui répond qu'il faut certainement passer une série d'examens pour ce poste. Faisant alors une analogie avec le domaine politique, il se demande si les gens au pouvoir ne devraient pas, eux aussi, être sélectionnés parmi des gens ayant réussi une série d'épreuves. Ces tests, dans ce contexte, sont des moyens de sélectionner des gens qualifiés. Les critères de sélection font donc que ceux qui occupent les postes sont ceux qui ont réussi les tests.

Un peu plus tard, cette notion de critères en tant que tests se présente dans un contexte quelque peu différent. Quand Harry fait allusion à la règle de la majorité et aux droits des minorités, son père lui dit : « Dis-toi bien, Harry, que ce qui compte en démocratie, ce n'est ni l'un ni l'autre. Il s'agit là simplement de deux moyens dont on dispose pour *vérifier* si un pays est démocratique. » Il est à noter que M Stottlemeier ne dit pas que ce sont là les deux seuls moyens dont on dispose pour vérifier. Il implique par contre qu'aucun pays ne peut véritablement être une démocratie sans avoir été soumis à ces deux tests au moins.

34. Exercice : jugements sur le statut et critères

Le *statut* d'une personne reflète son rang ou sa position par rapport au reste des membres de son groupe ou de sa communauté.

Chaque *position* est basée sur un critère ou sur une norme spécifique (par exemple, la santé, l'autorité, la connaissance, la beauté, la réputation, etc.). On est évidemment libre de choisir la norme qu'on veut et de l'utiliser pour arriver au classement qu'on fait.

En même temps, chaque classement reflète la connaissance que l'on a des *faits* : si l'on prend la richesse comme critère, on peut accorder à M. Dupont un statut élevé en croyant qu'il est riche, alors qu'en réalité il est peut-être pauvre.

Dès lors, dire qu'un jugement à propos du statut est « correct » signifie tout simplement qu'il est réellement fondé sur des faits pertinents, alors que dire qu'il est « incorrect » veut dire qu'il ne l'est pas.

On te propose ici un critère, un fait et un jugement à propos du statut.

À toi de dire si le jugement à propos du statut est « correct » ou non :

<i>Critère</i>	<i>Fait</i>	<i>Jugement à propos du statut</i>	<i>Jugement correct ?</i>
I. pouvoir politique	M. Dupont a peu de pouvoir politique	« Vu son grand pouvoir, M. Dupont a un statut social élevé. »	_____
2. pouvoir politique	<i>Idem</i>	« Son statut social est bas, car il n'a pas de pouvoir politique. »	_____

3. pouvoir politique	M. Dupont détient une bonne part du pouvoir politique	« Son statut social est bas, car il manque de pouvoir. »	_____
4. pouvoir politique	<i>Idem</i>	« Son statut social est élevé, car il est très puissant. »	_____
5. « a de l'allure »	M. Dupont est très élégant	« Son statut social est bas, car c'est un homme tellement simple ! »	_____
6. intelligence	<i>Idem</i>	« M. Dupont a un statut social élevé, car il est très intelligent. »	_____

35. Exercice : tests et critères

Pour chacun des cas que voici, complète la phrase par le test ou l'opération qui convient pour que cette phrase soit vraie.

Exemple : si ce chemin mesure 1 000 m, c'est qu'il mesure un kilomètre.

1. Si ce carton -----, c'est qu'il contient un litre.
2. Si le dirigeant de ce pays -----, il doit s'agir d'un dictateur.
3. S'il -----, c'est que c'est un officier de marine.
4. S'il -----, ce doit être le Premier ministre de Grande-Bretagne.
5. Si tu -----, tu dois avoir terminé les mots croisés.
6. Si tu -----, c'est que tu es le chauffeur du bus.
7. Si tu -----, c'est que le printemps ne va plus tarder.
8. Si tu -----, c'est que tu es un Européen.
9. Si tu -----, c'est que tu es un Martien.

36. Plan de discussion : les tests comme critères

Texte adopté par le Parlement européen¹.

(Amendement 42 (Annexe I, section I, point 1. b) de la Proposition de directive du Conseil relative aux jus de fruits et certains produits similaires destinés à l'alimentation humaine. (COM(95)0722-C4-0404/96-6/0115(CNS), édition définitive : 14/01/1998).

b)... concerne également le produit obtenu, en restituant au jus de fruit concentré la proportion d'eau extraite du jus lors de la concentration ainsi que l'arôme restitué au moyen des substances aromatisantes récupérées lors de la concentration du jus de fruit dont il s'agit ou de jus de fruits de la même espèce. L'eau ajoutée doit présenter des caractéristiques appropriées, notamment des points de vue chimique, microbiologique et organoleptique,

¹ Plan réalisé par la traductrice.

de façon à garantir les qualités essentielles du jus. L'eau ajoutée devrait avoir les caractéristiques suivantes :

- Nitrate : Max. 25 mg/L
- Sodium : Max. 20 mg/L
- Conductivité électrique : Max. 400 microsiemens/cm
- Calcium : Max. 100 mg/L
- Magnésium : Max. 30 mg/L
- Potassium : Max. 10 mg/L
- Chlorure : Max. 25 Mg/L

Le produit ainsi obtenu doit présenter les caractéristiques organoleptiques et analytiques équivalentes à celles du jus obtenu à partir de fruits de la même espèce au sens du point a).

1. Dans cet exemple, le Parlement européen a-t-il procédé à un règlement arbitraire ou injustifié, ou a-t-il essayé de justifier les mesures prises ?
2. De quels critères s'est-il servi ?
3. À ton avis, ces critères convenaient-ils ?
4. Ces critères suffisaient-ils ou aurait-il fallu les accompagner d'autres considérations ?
5. Quels autres critères auraient pu être utilisés pour renforcer ceux qui ont été choisis ?

Idée directrice 16 : Les démocraties possèdent-elles toutes une Constitution ?

M^{me} Stottlemeier se souvient d'avoir appris que quelques démocraties n'ont pas de Constitution, et que certains pays qui en possèdent une ne sont pas des démocraties. Elle fournit là deux contre-exemples fort intéressants.

Certains pays possédant une véritable Constitution ne satisfont à aucune des conditions considérées généralement comme critères nécessaires aux démocraties. Cette Constitution pourrait, par exemple, spécifier que le dirigeant est dictateur à vie, ou que les édits du pouvoir en place ne peuvent être récusés par les tribunaux. Bref, une Constitution ne garantit pas nécessairement des processus démocratiques.

Certaines démocraties ont des Constitutions écrites et d'autres pas. On ne peut affirmer qu'un pays doit nécessairement avoir une Constitution écrite pour être une démocratie. La Grande-Bretagne, par exemple, qui n'en possède pas est pourtant une démocratie. (Remarquons que les Anglais prétendent que tout leur système juridique est en fait leur Constitution.)

Attardons-nous un instant sur l'importance de la relation entre Constitution et autorité juridique comme exemple de relation entre théorie et pratique. Des pays possèdent des Constitutions dont les dispositions comportent peu de lien effectif avec les lois. En conséquence, ces Constitutions sont précaires et peuvent facilement être suspendues par des dirigeants autoritaires. Dans des pays où les libertés civiles se fondent sur des dispositions constitutionnelles et où les mécanismes de gouvernement représentatif sont précisés dans une Constitution, les fondements du gouvernement démocratique sont nettement plus solides. La Constitution de ces pays serait

très difficilement ébranlable. Dans une vraie démocratie, la Constitution doit renforcer les processus législatif et judiciaire, et réciproquement.

37. Exercice : toutes les démocraties possèdent-elles une Constitution, et sont-elles les seules à en posséder ?

Une recherche t'est ici proposée : en t'aidant d'ouvrages de références (livres d'histoire, encyclopédie ou autres), détermine si les pays suivants possèdent ou non une Constitution :

- La Belgique
- La Suisse
- La Russie
- L'Argentine
- Le Congo
- L'Espagne
- L'Islande
- L'Italie
- Le Japon

Vois ensuite si ces pays sont considérés comme des démocraties.

As-tu trouvé des pays démocratiques possédant une Constitution ? Des pays démocratiques n'en possédant pas ? Des pays possédant une Constitution sans être démocratiques ? Des régimes qui ne sont ni constitutionnels ni démocratiques ?

38. Exercice : les constitutions démocratiques (ER)

Si ton pays possède une Constitution, repères-y quelques stipulations. À titre d'exemple, voici quelques stipulations de la Constitution américaine :

1. gouvernement avec consentement des gouvernés
2. démocratie représentative
3. système fédéral
4. pouvoirs limités
5. séparation des pouvoirs
6. contrôles et équilibres
7. le gouvernement peut changer et s'agrandir.

Groupez-vous par deux et, en parcourant cette liste, trouvez une alternative pour chacun des points : par exemple, pour le point 1, une dictature est un gouvernement où le consentement des gouvernés n'est ni recherché ni exigé.

Si vous n'êtes pas sûrs de la signification de ces stipulations, aidez-vous d'ouvrages tels que livres d'histoire, de droit constitutionnel, d'éducation à la citoyenneté, avant d'aller plus loin.

Comparez vos notes avec celles d'un autre groupe de deux et relevez les similitudes et les différences éventuelles. Après quelques minutes, faites la même chose avec un autre groupe de deux, et ainsi de suite.

Enfin, évaluez ensemble les diverses alternatives à la lumière de l'idée directrice 7 du premier chapitre. (Exigences de la démocratie, exercice 34)

- 1) citoyens instruits
- 2) liberté intellectuelle
- 3) sécurité économique
- 4) règle de la majorité
- 5) liberté de fonder des partis politiques
- 6) confiance du peuple dans la démocratie
- 7) place importante accordée à l'individu.

Ces alternatives violent-elles l'un des principes de la démocratie ?

Expliquez-vous.

En quoi les idéaux de la Constitution américaine sont-ils cohérents avec ces exigences de démocratie ?

Faites cet exercice avec la Constitution de votre pays (s'il en a une...).

39. Plan de discussion : à propos des Constitutions (MM)

Les membres de la troupe de théâtre de l'école ont décidé d'édicter un règlement. Trois d'entre eux, Anne, Thierry et François, font partie du comité de rédaction. Chacun a rédigé un projet différent à soumettre aux membres de la troupe.

Voici *celui d'Anne* : Nous, membres de la troupe de théâtre, marquons notre accord pour respecter les règles suivantes :

1. Nous élirons pour un an, au vote majoritaire, un président et ses collaborateurs.
2. Les réunions auront lieu chaque mercredi à 14 H.
3. Tous les membres sont tenus d'assister à au moins dix réunions par an.
4. Au début de chaque année, la pièce à jouer sera choisie au vote majoritaire.

Et *celui de Thierry* : Nous, les trois membres qui avons pris sur nous de vous présenter un règlement, déclarons que telles seront les règles :

1. Chaque année, un étudiant sera choisi comme président par notre directeur.
2. Les réunions se tiendront au lieu, jour et heure décidés par le président.
3. Peuvent devenir membres ceux qui ont des résultats supérieurs à 75 %. Le président se réserve toutefois le droit de refuser l'adhésion de quiconque lui semble ne pas convenir.
4. Le président et le directeur de classe choisiront ensemble la pièce de l'année.

Et enfin, *celui de François* : Les membres du club de théâtre se sont mis d'accord pour rédiger quelques principes qui, jusqu'à présent, ont guidé nos décisions :

1. À chaque réunion, quiconque aura un sujet important à soumettre à la discussion, présidera. Nous n'aurons aucun président officiel ou permanent.
2. Les réunions auront lieu chaque mercredi à 14 H.
3. L'adhésion au club est ouverte à tous.

4. Tout membre présent à la deuxième réunion de l'année participera, par discussion et vote, au choix de la pièce de l'année.

Questions :

1. Ces règlements sont-ils démocratiques ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi pas ?
2. Lequel est le plus démocratique ? Justifie ta réponse.
3. Lequel estimes-tu représenter au plus près la volonté des participants ? Pourquoi ?
4. Lequel des trois peut fonctionner ? (Tu peux choisir les trois, aucun des trois ou un des trois). Justifie ta réponse ?
5. Si tu étais membre de ce club, pour lequel voterai-tu ? Pourquoi ?
6. Voter un règlement, une Constitution, implique-t-il souscrire à un contrat ?
7. Comment définirais-tu le mot « Constitution » ?

40. Exercice : les Constitutions (ER)

Procure-toi un exemplaire de la Constitution de ton pays et cherche des réponses aux questions suivantes :

1. Comment fonctionne le gouvernement ? Précise les différents niveaux.
2. Trouve trois autres types d'organisation possibles de l'État :
 - a.
 - b.
 - c.
3. Qui sont les principaux dirigeants ?
4. Nomme trois autres sortes possibles de chefs de gouvernement :
 - a.
 - b.
 - c.
5. Qu'exige-t-on des gens qui veulent participer à la vie politique ?
6. Donne trois autres types d'exigences possibles :
 - a.
 - b.
 - c.
7. Comment sont répartis les pouvoirs ? Explique.
8. Cite trois pouvoirs que ce gouvernement pourrait avoir mais qu'il n'a pas.
 - a.
 - b.
 - c.

Remarque qu'une Constitution n'implique pas un type particulier de gouvernement ; elle en explique simplement la structure.

Idée directrice 17 : Quand le vote se justifie-t-il ?

Il est parfaitement naturel qu'un étudiant puisse prétendre que si la classe constitue une démocratie, toutes les questions controversées doivent se décider par vote. Étant donné que beaucoup de ces controverses sont de nature philosophique, il semblerait que rien ne peut empêcher le vote à main levée pour aboutir à une décision.

Harry se moque d'une procédure telle que celle-là, sans bien savoir pourquoi. Comment sait-il que la question de savoir si l'Histoire se répète ne pourrait faire l'objet d'un vote ? Il se doute probablement qu'il est difficile d'amasser une série décisive de preuves d'un côté comme de l'autre. On peut aussi bien prouver que l'Histoire est cyclique et qu'elle ne l'est pas. Rien ne permet de penser qu'on résoudra le problème dans un futur proche...

Toutes les discussions en classe ne sont cependant pas de nature philosophique. Supposons qu'on discute de la question de savoir qui, de deux étudiants, fera le meilleur délégué de classe : la discussion peut devenir interminable. Les deux côtés étaient leur choix par des arguments. À ce stade, un vote ne convaincrat personne, mais pourrait toutefois en décider sans qu'il soit tenu compte de la qualité des arguments des deux parties.

Il est important que vous aidiez vos étudiants à comprendre qu'il peut être ridicule de vouloir résoudre certains types de problèmes par un vote, sans pour autant que vous tentiez de les dissuader de l'importance du vote. On aime parfois comparer ses réponses à celles des autres, même lorsqu'on se rend compte que ces réponses sont fortement subjectives et ont en réalité peu à voir avec le vrai ou le faux. Supposons qu'un étudiant ait dessiné au tableau un carré et un cercle et demande un vote à main levée pour décider combien associent le cercle et combien associent le carré à un parti politique donné. Même si un tel référendum n'a aucun sens objectif, il peut révéler des processus psychologiques.

41. Exercice : qui peut voter ? (ER)

Fais des recherches pour savoir qui peut voter dans ton pays (droit pas reconnu depuis toujours et pas encore reconnu partout).

Remplis ce tableau :

	<i>ont souvent</i>		<i>n'avaient pas</i>		<i>ne devraient jamais voter</i>
	<i>le droit de vote</i>		<i>le droit de vote</i>		
	<i>oui</i>	<i>non</i>	<i>oui</i>	<i>non</i>	
1. Les illettrés	()	()	()	()	()
2. Les prisonniers pour délits graves	()	()	()	()	()
3. Les femmes	()	()	()	()	()
4. Les non citoyens	()	()	()	()	()
5. Les hommes	()	()	()	()	()
6. Les malades d'hôpitaux psychiatriques	()	()	()	()	()
7. Les gens sans domicile fixe	()	()	()	()	()

42. Exercice : quand le vote est-il approprié ?

Voici des exemples de problèmes qui peuvent se poser dans une classe :

- | | <i>Vote
approprié</i> | <i>Vote pas
approprié</i> | ? |
|---|---------------------------|-------------------------------|-----|
| 1. Un(e) étudiant(e) a reconnu être l'auteur de vols dans les casiers. Il s'agit du/de la trésorier(ère) de la classe. Certains voudraient voter pour le (la) démettre de cette fonction.
<i>Un vote se justifie-t-il ?</i> | () | () | () |
| 2. On a montré que le fluor dans l'eau prévient les caries chez les enfants. Les effets secondaires en sont mal connus. Pour l'introduire, il faudrait une taxe spéciale.
<i>Devrait-on voter cette introduction de fluor ?</i> | () | () | () |
| 3. Un désaccord oppose les copains de Trudy et ceux de Marlène. Ils se demandent laquelle des deux est la plus jolie.
<i>Le vote est-il pertinent ?</i> | () | () | () |
| 4. Martine a lu un livre qui prétend que nos yeux ne nous trompent pas : le soleil tourne bien autour de la terre. Elle le croit dur comme fer et avance un tas d'arguments pour étayer sa position. Mais elle est la seule de la classe à être de cet avis.
<i>Les étudiants souhaitent passer au vote.</i> | () | () | () |
| 5. Elsa prétend que, au plus profond de soi, chacun connaît la vérité. Arthur dit que si elle a raison, chacun de nous sait s'il aura une vie après la mort. Il s'ensuit donc que <i>si l'on passe au vote</i> et que chacun dit ce qu'il croit vrai, on saura avec certitude si la vie après la mort, c'est la vérité. | () | () | () |

43. Exercice : procédures pour décider comment voter (MM)

Ta croisière de rêve a tourné au cauchemar : le bateau a fait naufrage. À dix passagers, vous avez trouvé refuge sur une île déserte. Quelqu'un a suggéré de choisir par le vote une règle de distribution de la nourriture :

- Chacun reçoit la même quantité.
- Chacun recevra la quantité nécessaire à ses besoins.
- Chacun recevra de la nourriture en fonction du travail fourni.

1. Quelles questions de procédure prendras-tu en considération avant de voter ? Range-les et numérote-les par ordre d'importance.

- Rang

- a. Quelle est la possibilité qui me sera le plus utile ?
 - b. Laquelle est la plus équitable ?
 - c. Laquelle serait la plus bénéfique pour le groupe ?
 - d. Laquelle serait la plus humaine ?
- II. Avec laquelle de ces phrases la question que tu as classée en tête est-elle le plus cohérente ?
- a. J'ai tendance à voter pour ce qui m'est personnellement bénéfique.
 - b. J'ai tendance à voter pour tout ce que je considère comme bien.
 - c. Aucune.
 - d. Les deux.
- III. Avec laquelle de ces phrases es-tu d'accord ?
- a. Ce qui m'est personnellement bénéfique est aussi ce que j'ai de mieux à faire.
 - b. Je tire un bénéfice personnel du fait d'agir en fonction de ce que je considère comme bien.

44. Exercice : quand le vote est-il opportun ? (ER)

Pour chacun des exemples de décisions à prendre que voici, dis si tu considères qu'il convient de voter :

	<i>Vote approprié</i>	<i>Vote non approprié</i>	?
1. Quelle voiture acheter pour la famille.	()	()	()
2. Choisir une école.	()	()	()
3. Choisir le Parlement.	()	()	()
4. Accroître la production de fromages.	()	()	()
5. Où mettre les déchets toxiques.	()	()	()
6. Discriminer un groupe donné.	()	()	()
7. Qui sera l'instituteur.	()	()	()
8. Une augmentation d'impôts.	()	()	()
9. Décider d'une carrière.	()	()	()
10. Se mettre en grève.	()	()	()
11. Déclarer la guerre.	()	()	()
12. Construction d'un nouvel hôpital.	()	()	()

En reprenant les douze situations, détermine qui devrait prendre chaque décision, avec ou sans vote.

45. Exercice : décider, décider, décider... (MM)

Laquelle des méthodes suivantes utiliserais-tu pour chacune des prises de décision que voici ?

A. Vote majoritaire – B. Examen des faits – C. Utilisation d'une encyclopédie – D. Demander à une autorité – E. Faire passer un examen.

1. La classe doit-elle encourager un échange avec un étudiant chinois ? -----

2. À qui attribuer le prix du meilleur étudiant en mathématique ? -----
3. Qui représentera la classe au concours d'orthographe ? -----
4. Qui est l'étudiant le plus populaire de la classe ? -----
5. Qui doit devenir délégué(e) de classe ? -----
6. Qui doit devenir trésorier(ère) de la classe ? -----
7. Quel est le meilleur dentifrice ? -----
8. Quelle est la ville la plus proche de l'Équateur : Mexico ou Quito ? -----
9. Combien de fois est-il possible d'utiliser le même papier carbone ? -----
10. Comment la classe doit-elle fêter le solstice d'hiver ? -----

Idée directrice 18 : Nommer

Les noms communs désignent tout membre non distinct de la catégorie (animée ou inanimée) à laquelle il appartient. Ils sont pourvus d'une définition (fleuve, ville, personne, chat, roman, invention, etc.). Les noms propres, au contraire, désignent des gens, des choses ou des lieux particuliers (Paris, Charles-Quint, la Meuse, L'Iliade, etc.). Il est intéressant de se demander si des principes guident ou déterminent la manière dont sont attribués les noms.

En ce qui concerne les noms communs, la dénomination semble parfois comporter une recherche de mots représentant ou exprimant ce qui est nommé ou y correspondant. Les membres de la famille chat, par exemple, ont souvent des noms qui peuvent sembler exprimer la félinité ou y ressembler : jaguar, chat-huant, etc. Toutefois, les exceptions sont tellement nombreuses que ceci peut difficilement être considéré comme principe général d'attribution des noms communs.

Pour les noms propres, le problème est encore plus complexe. Parfois, l'étymologie permet de mieux comprendre le processus. (Par exemple, Philadelphie : ville « d'amour fraternel ».) Qu'est-ce qui pousse les parents à choisir le nom de leur nouveau-né ? Est-ce parce que les noms expriment des qualités dont ces enfants auraient déjà fait preuve, ou bien est-ce qu'ils symbolisent en un certain sens les qualités que les parents souhaitent leur voir acquérir ? Certains donnent les noms des grands-parents ou d'autres membres de la famille. Dans d'autres cas, il s'agit de mode, ou d'un nom de star d'un film ayant remporté un grand succès populaire. Ou tout simplement, les parents donnent un nom qui leur plaît.

Demandez à vos étudiants de discuter des raisons pour lesquelles les gens ou les lieux portent les noms qu'ils portent.

46. Exercice : d'où les choses tirent-elles leurs noms ?

Journal d'Adam et Ève (Mark Twain)

Lundi : Cette nouvelle créature aux cheveux longs est toujours sur mon chemin. Elle ne cesse de me tourner autour et me suit partout. Cela me déplaît : je ne suis pas habitué à la compagnie. J'aimerais qu'elle reste avec les autres animaux... Il fait nuageux aujourd'hui, un vent d'ouest souffle : je pense que nous aurons de la

pluie... *Nous* ? D'où me vient ce mot ? Je me souviens maintenant : la nouvelle créature l'utilise.

Mardi : J'ai observé la grosse chute d'eau. Pour moi, c'est ce qu'il y a de plus beau dans ce pays. La nouvelle créature l'appelle « Chutes du Niagara ». Pourquoi ? Je n'en ai pas la moindre idée. Elle dit que ça a l'air des Chutes du Niagara. Ce n'est pas une raison, ce n'est que caprice imbécile. Il n'y a aucune chance que je donne un nom à quoi que ce soit. Sans que je puisse protester, la nouvelle créature donne un nom à tout ce qui passe. Et c'est toujours avec ce même prétexte. Pour ce cas-ci, c'était superflu. Il est évident que le monde commence à m'inspirer du respect : c'est effectivement un monde très beau et très grand qui va se perpétuer. La chose prétend être un être féminin. Rien n'est moins sûr.

Jedi : Elle a gâché tout ce pays avec des noms exécrables et des signaux agressifs : *Vers Whirpool – Vers Goat Island – Vers Cave Of The Winds*.

Elle prétend que ce parc serait une agréable station estivale s'il était utilisé. Une station estivale... Encore une de ses inventions ! Des mots, sans signification. Qu'est-ce qu'une station estivale ? Mais il vaut mieux ne pas le lui demander : elle a une telle rage d'expliquer !

Vendredi : Elle a commencé à me prier de ne plus aller sur les Chutes. Qu'est-ce que je fais de mal ? Elle dit que ça la fait frissonner. Je me demande bien pourquoi : je l'ai toujours fait. Toujours. Comme plonger, comme aller au froid. Je pensais que c'était à cela que servent les Chutes. Je ne leur vois pas d'autre utilité et elles doivent bien avoir été faites pour quelque chose. Elle dit qu'elles ne furent faites que comme décor, comme les rhinocéros et les iguanodons. Je suis allé dans les Chutes sur un tonneau : elle n'était pas contente. Puis dans une caisse : elle n'était toujours pas satisfaite. J'ai nagé dans les rapides dans un costume en feuille de figuier. Ce qui l'a fort abîmé. D'où, des plaintes ennuyeuses à propos de mon extravagance. Je suis trop importuné ici. J'ai besoin de changer d'air.

Samedi : Je me suis échappé mardi dernier et j'ai voyagé pendant deux jours. Je me suis fait un nouvel abri dans un endroit retiré et j'ai fait disparaître mes traces du mieux que j'ai pu. Mais elle m'a poursuivi à l'aide d'une bête qu'elle a dressée et qu'elle appelle un loup. Elle est revenue faire ce bruit pitoyable en déversant cette eau de l'endroit par lequel elle regarde. J'ai bien dû retourner avec elle, mais je repartirai à la première occasion. Elle s'adonne à un tas de stupidités : par exemple, à étudier pourquoi les animaux nommés lions et tigres vivent dans la savane alors que, comme elle dit, les dents qu'ils ont indiqueraient qu'ils sont destinés à s'entredévorer. C'est fou, car cela signifierait s'entretuer, ce qui introduirait ce qui, comme je comprends, s'appelle « la mort ». Et la mort, d'après ce qu'on m'a dit, n'est pas encore entrée dans le Parc. C'est dommage, en un sens.

Dimanche : Repos.

Lundi : Je pense que je vois à quoi sert la semaine : c'est pour donner l'occasion de se reposer de l'ennui du dimanche. C'est une bonne idée... Elle est de nouveau grimpée sur cet arbre. Je l'en ai fait descendre. Elle a dit que personne ne regardait. Elle semble considérer cela comme justification suffisante pour tenter tout ce qu'elle fait de dangereux. C'est ce que je lui ai dit. Le mot « justification » l'a remplie d'admiration – et l'a même confortée, je pense. C'est un bon mot.

Mardi : Elle m'a dit qu'elle était faite d'une côte prise à mon corps. C'est pour le moins douteux, si pas plus. Il ne me manque aucune côte... La buse la trouble fort : elle dit que l'herbe ne lui convient pas : elle a bien peur qu'elle ne puisse l'arracher ; elle pense que la buse a été faite pour vivre de viande avariée. La buse doit vivre le mieux qu'elle peut de ce qu'elle trouve. On ne peut retourner tout le plan pour faire plaisir à la buse.

Samedi : Hier, elle est tombée dans l'étang en s'y mirant, ce qu'elle fait tout le temps. Elle s'est presque étranglée et a trouvé cela fort inconfortable. Du coup, elle a eu pitié des créatures qui vivent là-dedans, qu'elle appelle des poissons. Car elle continue à donner des noms à des choses qui n'en ont pas besoin et qui ne viennent pas quand on les appelle par leur nom, ce qui, pour elle, est sans importance. Elle est tellement têtue, de toute façon, qu'elle en a pêché un tas, les a ramenés hier soir et les a mis dans mon lit pour qu'ils soient au chaud, mais je les ai observés depuis et je ne vois pas qu'ils soient plus heureux qu'avant, si ce n'est qu'ils sont plus calmes. Quand le soir tombera, je les flanquerai dehors. Je ne veux pas dormir une nuit de plus avec eux, parce que je les trouve gluants et que je trouve déplaisant d'être couché tout nu au milieu d'eux.

Dimanche : Repos.

1. Ève prétend qu'elle a appelé les chutes « Chutes du Niagara », car « elles ont l'air des Chutes du Niagara ». Cela a-t-il du sens ?
2. Cela a-t-il un sens d'appeler des animaux « tigres » parce qu'ils auraient l'air de tigres ?
3. As-tu des amis dont tu n'aimes pas le nom ?
4. Y a-t-il des gens que tu n'aimes pas mais dont tu aimes le nom ?
5. Y a-t-il quelque base (ou critère) qui te fasse ou non aimer un nom ?
6. Y a-t-il des choses qui, bien que n'existant pas, ont un nom ?
7. Est-ce possible d'exister et pourtant de ne pas avoir de nom ?
8. La « créature » prétend être une femme, ce qu'Adam met en doute. Pourrait-il être dans le vrai ?
9. Adam pense que tout sert à quelque chose : par exemple que les chutes ont été faites pour qu'on les conquière. Si tout avait une utilité, serait-ce là la clef du nom donné ?
10. Penses-tu qu'il soit important de donner un nom à ce qu'on acquiert : un nouveau chien, une nouvelle bicyclette, un nouveau petit frère ou une nouvelle petite sœur ? Est-ce important de donner un nom à des villes nouvelles, à de nouveaux journaux, à de nouveaux pays ?

Idée directrice 19 : Toute activité est-elle recherche de perfection ?

Pour Andy, « la médecine recherche la santé, la science la vérité, l'art la beauté. Tout est recherche de perfection à partir d'une situation imparfaite ». Chaque fois que les activités humaines ne sont pas simplement le fait du hasard, qu'elles sont organisées en métiers, habiletés, techniques, arts, sciences, leur méthodologie comporte une composante autocorrective. On pourrait dire qu'un tel effort tend vers l'excellence. Un pianiste aspire à devenir un excellent pianiste. C'est vrai aussi pour le médecin, l'écrivain, le patineur artistique, le plombier, le charpentier. Le degré d'excellence de chacun est la norme permettant de le qualifier dans son domaine. Il y a de bons électriciens, par opposition à de plus médiocres. Pourrait-on dire de même qu'il y a de bons pickpockets, de bons empoisonneurs, ou de bons escrocs, dans la mesure où chacun d'eux se rapproche de l'excellence dans son activité ?

Qualifier de « bon » un gangster qui réussit son coup sèmerait cependant la confusion d'un point de vue moral. Une manière de résoudre ce dilemme, c'est de déterminer si différentes aptitudes sont en conflit ou si elles sont complémentaires. L'excellence d'un pianiste n'entrave pas celle d'un charpentier. Mais la réussite d'une troisième personne dans le braquage d'une banque peut constituer une menace pour les deux autres lorsqu'elle peut conduire à la perte de leurs économies. En conséquence, les habiletés qui sont incompatibles avec la pratique d'activités très positives sont celles que condamne une communauté raisonnable.

47. Exercice : les buts idéaux

La distinction processus/produit est familière : certains processus (par exemple, l'industrie navale) ont leur production distincte (dans ce cas, la production de bateaux). Cependant, si certains processus se terminent en produits idéaux, il n'en est pas de même pour d'autres. Si l'industrie navale vise à produire un bateau, vise-t-elle à produire *le* bateau parfait ? De même, la loi vise la justice et beaucoup de gens diraient que la justice est un idéal, la perfection de la condition sociale.

Dans cet exercice, apparie les deux colonnes. Mets une astérisque devant les buts qui te semblent idéaux ou parfaits, et explique pourquoi tu en as mis une ou pas.

<i>Activités</i>	<i>Buts</i>
1. médecine	a) assainissement
2. gardien de but	b) la beauté
3. se nourrir	c) donner un concert
4. menuiserie	d) la vérité
5. art	e) la santé
6. aimer	f) faire disparaître la faim
7. travail à la chaîne	g) le bonheur
8. science	h) les maisons
9. pratique du piano	i) empêcher de faire un goal
10. récolte d'immondices	j) productivité

Idée directrice 20 : Relation entre loi et justice

Harry prétend que là où règne la justice, il y a de bonnes lois. L'inverse n'est pas nécessairement vrai : ce n'est pas parce qu'il y a de bonnes lois que la justice règne. Quand Andy lui en demande l'explication, il répond que la justice représente la perfection sociale. Si une telle perfection existait, il existerait de bonnes lois. En démocratie, où les décisions sont prises au vote majoritaire, il arrive fréquemment que ces décisions soient prématurées ou qu'elles se fondent sur une preuve inadéquate ou fausse, ce qui rend inadéquates les lois et les politiques.

Harry met en cause le caractère utopique d'Andy. Alors que celui-ci croit vraiment en la perfectibilité des institutions humaines et à la possibilité de réaliser une société

idéale, Harry trouve qu'une fois que les gens ont choisi la démocratie, c'est qu'ils sont d'accord pour accepter les imperfections de leurs institutions.

Dans les discussions en classe, vous pourriez soulever un certain nombre de questions à ce sujet. Le progrès en politique existe-t-il ? Progrès qui serait mesurable une fois que l'objectif de justice sociale a été clairement défini. On peut alors tenter de mesurer le progrès en se référant au fait que cet objectif est plus ou moins réalisé. La société humaine est-elle perfectible ? Elle pourrait s'améliorer indéfiniment, sans atteindre jamais la perfection. Reste enfin la question de savoir si les moyens les plus efficaces pour améliorer la société sont les réformes graduelles ou des actes plus violents, révolutionnaires.

48. Plan de discussion : les lois

1. Peut-il exister quelque chose qu'on puisse qualifier de loi parfaite ?
2. S'il n'existe pas de lois contre une forme particulière de comportement, cela veut-il dire qu'un tel comportement est (a) permis ; (b) souhaitable ; (c) sans importance ; (d) rien de tout cela ?
3. Dirais-tu des lois que ce sont : (a) des règles ; (b) des politiques ; (c) des réglementations ; (d) des statuts ; (e) rien de tout cela ; (f) un peu de tout ça ; (g) tout cela à la fois ?
4. La Constitution de ton pays comporte-t-elle des lois ?
5. Si la Constitution ne contient pas de lois, établit-elle des procédures d'élaboration des lois ?
6. Si les lois ne sont pas en harmonie avec la Constitution, cela signifie-t-il qu'elles sont injustes ?
7. Si les lois sont en harmonie avec la Constitution, cela veut-il dire qu'elles sont justes ?
8. Serait-il possible que la Constitution soit injuste ?
9. La Constitution de ton pays peut-elle être remaniée ? Dans quelles conditions ?
10. Si la Constitution peut être remaniée, cela implique-t-il qu'elle était injuste ou imparfaite avant ce remaniement ?
11. Les bons citoyens obéissent-ils aux lois parce qu'ils craignent la punition, ou parce qu'ils apprécient les lois, ou les deux ?
12. Les citoyens désobéissent-ils aux lois parce qu'ils ne craignent pas la sanction, ou parce qu'ils détestent les lois en vigueur, ou les deux ?
13. Est-ce une bonne analogie de dire que les lois d'un pays sont comme les règles d'un jeu ? Si non, pourquoi ? Si oui, pourquoi ?
14. Les lois peuvent-elles imposer des limites et malgré tout être bonnes ?

49. Exercice : Une justice égale pour tous (ER)

Fais une recherche à propos de la situation *dans ton pays* à ce propos, sur le modèle de ce qui suit, celui des États-Unis.

Voici ce qu'implique, par exemple, une justice égale pour tous :

1. Le droit à la défense

2. Pas d'arrestation ni de détention arbitraire
3. Le droit à un jury dans certains cas
4. L'accusé est présumé innocent jusqu'à preuve de sa culpabilité
5. Le droit d'interjeter appel.
6. Droit d'être libéré sous caution pendant l'instruction

Ce principe de justice équitable constitue un idéal, pas facile à respecter.

En gardant à l'esprit cet idéal, réponds aux questions que voici. Les réponses exigent une recherche.

1. Droit à la défense
 - a) Tous les citoyens ont-ils le même accès aux avocats ?
 - b) Si tu estimes que non, quelle(s) en est (sont) la (les) raison(s) ?
 - c) Qu'est-ce qui est prévu pour ceux qui ne peuvent se payer un avocat ?
 - d) Le choix d'un avocat est-il indifférent ? Justifie ta réponse.
2. Pas d'arrestation ni de détention arbitraire
 - a) Dans quels cas peut-on être arrêté ?
 - b) Décris la procédure d'arrestation ainsi que celle de détention.
 - c) Pourquoi, à ton avis, cette procédure a-t-elle été prévue ?
3. Droit à un jury
 - a) Quels cas prévoient un jury populaire ?
 - b) Cette forme de tribunal est-elle susceptible d'aboutir à des jugements différents de ceux des autres tribunaux ?
 - c) Comment sont choisis les jurés ? Peut-on refuser ? Y a-t-il des gens davantage susceptibles d'être retenus comme jurés ?
4. Tout accusé est présumé innocent
 - a) Quelle différence y a-t-il entre cette formule-ci et celle qui dit que « tout accusé est présumé coupable » ?
 - b) L'attitude de la société à l'égard d'un inculpé (non encore reconnu coupable) reflète-t-elle en général cette idée d'innocence jusqu'à preuve de culpabilité ? La réponse que tu donnes ici dépend-elle de la personnalité de l'inculpé ?
5. Droit d'interjeter appel
 - a) Tous les citoyens ont-ils le même accès à ce droit ? Justifie ta réponse.
 - b) Dans quelles conditions peut-on interjeter appel ?
6. Droit d'être libéré sous caution pendant l'instruction
 - a) À quelles conditions peut se faire cette libération sous caution ?
 - b) Qui décide de la caution ? Sur quelle base ?
 - c) Un pauvre a-t-il autant de chances qu'un riche de bénéficier de ce droit ?

S'il arrive que l'un de ces points ne soit pas parfaitement respecté, peut-on en déduire que ton pays ne possède pas une justice équitable ?

50. Exercice : les tribunaux donnent force aux lois et appliquent la justice (ER)

Par groupes de deux ou trois, recherchez, dans vos cours d'institutions, d'histoire, de sciences sociales ou dans toute autre documentation, l'organisation judiciaire dans votre pays. (Catégories de tribunaux, rôle, lieu d'implantation). Rassemblez ce que vous avez découvert et, avec votre professeur, faites-en un tableau.

Choisissez alors une juridiction particulière et faites suffisamment de recherches à son propos pour pouvoir répondre aux questions que voici :

1. Quelle législation particulière (sociale, droit commercial, etc.) ce tribunal spécifique applique-t-il ?
2. À qui la justice y est-elle appliquée ?
3. Cette justice pourrait-elle ne pas s'appliquer à certaines catégories de personnes, malgré la loi ?
4. À partir de ce dernier exemple, quel est le lien entre loi et justice ?

Présentez le résultat de votre recherche aux autres et comparez vos résultats : ont-ils trouvé des similitudes dans leurs recherches sur d'autres juridictions particulières ?

Idée directrice 21 : L'intérêt personnel

Andy prétend que les gens ne savent pas voter et ne votent qu'en fonction de leurs propres désirs. Ce qui implique donc pour lui que des chauffeurs de poids lourds voteront pour des candidats promettant d'encourager le développement de l'industrie des camions, les fermiers pour ceux qui promettent d'aider l'agriculture, les hommes d'affaires pour des candidats et des politiques encourageant le développement de l'industrie et du commerce, les ouvriers pour ceux qui promettent des améliorations sociales. Chaque personne ne défendrait donc que son intérêt personnel. On pourrait se demander si c'est vrai. Si ce l'est, connaît-elle bien son véritable intérêt ? Agit-elle toujours conformément à cet intérêt ? Les étudiants, qui n'ont pas les obligations professionnelles des adultes, ne voient pas l'intérêt personnel en termes d'emploi. Vous pourriez leur demander s'ils pensent que chacun d'eux voit d'abord son propre avantage et agit toujours dans son propre intérêt.

(Cf. Jean-Jacques Rousseau à propos de l'intérêt personnel. Ou « *La liberté ne peut être limitée qu'au nom de la liberté* ». – Citation de la *Théorie de la justice* de John Rawls, § 46.)

51. Plan de discussion : l'intérêt personnel

Il s'agit de l'intérêt propre à chaque individu. Cet intérêt particulier se reflète dans le bulletin de vote de l'électeur. Par exemple, les agriculteurs voteront pour les candidats qui leur promettent de lutter pour la

hausse des prix des produits agricoles ainsi que pour l'augmentation des tarifs protectionnistes pour limiter les importations de produits agricoles. Chaque agriculteur dans ce cas défend son propre intérêt d'agriculteur.

Discutez des situations suivantes :

1. Les ouvriers d'une fabrique de pommes frites projettent de se mettre en grève pour de meilleurs salaires. La grève menace d'être longue. Dans leur réunion préparatoire, ils prennent en compte de multiples considérations. Essayez d'en trouver qui relèvent de leur intérêt strictement personnel et d'autres qui n'en relèvent pas.
2. La classe terminale de votre école a voté d'attribuer ses économies à un fonds destiné à lutter contre les maladies cérébrales au lieu de le dépenser comme d'habitude à des festivités de fin d'année en l'honneur des nouveaux diplômés. Décision dénoncée par le journal de l'école comme irresponsable et nuisible aux objectifs de l'école, ainsi que comme la preuve de l'égoïsme des responsables de cette classe. Quels arguments d'intérêt personnel pensez-vous que puissent avoir eus en tête ces responsables ? Quelles autres raisons peuvent les avoir poussés ?
3. Pendant une discussion en classe, Hélène a défendu l'idée que les filles devraient se sentir libres de demander aux garçons de sortir avec elles et, comme preuve, elle a fixé rendez-vous à Stéphane, comme ça, directement, devant toute la classe. Analysez ses motifs et distinguez ceux qui ressortissent à son intérêt personnel de ceux qui ne le font pas.
4. Catherine se fait souvent devancer par ses copines sans jamais protester. Elle s'en veut pour tout ce qui lui arrive et trouve toujours des excuses aux autres. Chaque fois qu'elle sort avec un gars, tout ce qu'elle se demande, c'est s'il est content, sans jamais penser à elle-même. Il faut dire qu'elle a un tas de soupirants. Pensez-vous qu'elle soit dépourvue d'intérêt personnel ? Devrait-elle essayer de le développer davantage ?

Idee directrice 22 : La volonté générale

Andy prétend que les élections ne révèlent rien d'autre que l'ensemble des désirs des gens ce jour-là. Lors d'élections dans un pays démocratique, les résultats ne montrent pas seulement les choix des électeurs, mais également les raisons de ces choix. Dire que tout le monde vote selon son propre intérêt équivaut à dire que les élections révèlent l'intérêt personnel de la majorité. Autrement dit, que les vainqueurs d'une élection démocratique représentent l'intérêt égoïste de la grosse majorité des électeurs. (Bien entendu, la minorité a, elle aussi, voté dans son propre intérêt.) Et donc, selon Andy, des résultats d'élections ne constituent qu'une preuve de plus de ce que chacun ne prend en considération que lui-même, sans se soucier le moins du monde de l'intérêt général.

52. *Plan de discussion : que signifie une victoire électorale ?*

Considérons ce résultat d'élections entre deux partis : 55 % et 45 %.

1. Le président du parti vainqueur fait la déclaration que voici : « Le peuple a parlé ! Il a vraiment voulu que nous remportions la victoire ! ». Aurait-il pu se contenter de dire que la victoire découlait de « la volonté de la majorité » ?
2. Voici la déclaration du vaincu : « Le peuple a parlé ! Nous acceptons la décision de l'électorat. » Cela signifie-t-il qu'il estime que la politique du parti perdant est mauvaise ? Si ce n'est pas le cas, que veut dire cette phrase ?
3. Voici le commentaire d'un journaliste étranger : « Les habitants de ce pays considèrent que le vœu de la majorité est en fait celui de tous puisque, quel que soit le résultat des élections, tous acceptent de s'y conformer. » A-t-il tort ou raison ?
4. Et celui d'un autre journaliste : « La volonté générale est l'ensemble des volontés particulières ; tous les votes s'opposent : ceux qui défendent les intérêts des agriculteurs, les votes favorables au patronat, ceux qui défendent les ouvriers, et ainsi de suite. Chaque groupe vote contre tout autre groupe et le résultat fait penser à celui de toute compétition : le gagnant prend tout. » Partages-tu cet avis ?
5. Que penses-tu de ce propos d'un journaliste de la télévision ? « Chaque électeur vote en fonction de son propre intérêt. Chaque élection n'est donc rien d'autre que l'expression de tous les intérêts personnels. Personne ne prend en considération l'intérêt général. »

Idée directrice 23 : L'intérêt général

Andy estime que les gens ne devraient pas voter simplement pour ce qu'ils souhaitent. Ils devraient voter en leur âme et conscience, pour ce qu'il est de leur devoir de souhaiter. Pour lui, il y a une différence entre ce que les gens veulent et ce qu'ils devraient vouloir. Il suppose d'ailleurs qu'ils en ont conscience. Il les estime capables de connaître au fond d'eux-mêmes la différence et aussi de voter pour ce qui serait de leur devoir de souhaiter.

Dans la discussion à ce propos, il faudrait amener les jeunes à imaginer des situations dans lesquelles ils voteraient en bloc pour quelque chose qui, en définitive, ne serait pas conforme à leur intérêt particulier. Invitez-les à penser à des situations dans lesquelles ils ont senti que c'était leur devoir d'agir d'une certaine façon, et qu'ils l'ont fait effectivement, même s'ils n'en avaient pas envie. Ce n'est pas la notion de devoir qui est ici en question. Ce que veut dire Andy, c'est que tout individu se sent des obligations à l'égard du bien commun. En son âme et conscience, chacun sait bien que ce qui est le meilleur pour tous l'est aussi pour chacun et qu'il ne constitue pas une exception. En plus des désirs égoïstes, existe chez chaque individu une volonté du bien général, un désir de faire ce qui serait bon pour chacun et non seulement pour lui-même. Andy aurait même pu ajouter que ce souci

du bien général ne s'apprend pas, qu'il est inné. Lorsque de jeunes enfants se rebellent contre une injustice, c'est parce qu'ils sont pourvus d'un sens de la justice qui donne priorité au bien général par rapport aux intérêts particuliers. C'est en tout cas ce qui semble découler de sa position.

53. Plan de discussion : l'intérêt général

1. Aimerais-tu que tout le monde pense comme toi ?
2. Aimerais-tu que chacun vive et agisse comme toi ?
3. Considères-tu que, indépendamment de la manière dont vivent effectivement les gens, il n'en existe qu'une seule valable ?
4. Serait-il correct de dire que la seule bonne manière de vivre serait celle que le monde entier devrait adopter ?
5. Se pourrait-il que, malgré les nombreuses différences existant effectivement dans les modes de vie, les gens sachent très bien au fond d'eux-mêmes qu'il n'y en a qu'un qui soit bon pour tous ?
6. Crois-tu que tout ce qu'il y a de mieux à faire pour tout le monde est effectivement ce qu'il y a de mieux à faire pour chacun ?
7. Si tu as répondu oui à la deuxième question et à la sixième, cela signifie-t-il que tu agis généralement en fonction de ton propre intérêt, que tu recherches ton avantage personnel et attends des autres qu'ils fassent de même, mais qu'en ton for intérieur, tu crois que ce serait mieux si chacun faisait ce qui est meilleur pour tous ?
8. Penses-tu que toute personne – éduquée ou non, instruite ou illettrée – croit que ce qui est le mieux pour tous l'est aussi pour chacun ?
9. Penses-tu que toute personne, quelle que soit sa condition sociale, souhaiterait un monde juste, si elle savait que tous devraient l'accepter ?
10. Autrement dit, serais-tu heureux(se) d'un partage légitime des biens et des chances, si tu étais assuré(e) que personne n'aurait plus que ce à quoi il (elle) a droit ?
11. S'il n'existe qu'une juste manière de vivre – celle que tout le monde devrait adopter – est-ce bien d'attendre que tout le monde y soit parvenu, ou pourrais-tu l'adopter dès maintenant, même si d'autres sont injustes ?
12. Penses-tu que nos lois sont le reflet des désirs des gens et la Constitution celui de ce qu'ils devraient désirer ?
13. La Constitution pourrait-elle être l'expression de la volonté générale, ce qui est bon n'étant pas ce que les gens disent, mais ce qu'ils savent pertinemment être bon ?
14. Qu'est-ce qui est plus important : la Constitution ou le processus démocratique ?

15. De la Constitution ou du processus démocratique, lequel, à ton avis, englobe le mieux la volonté générale (ce que les gens savent juste en leur âme et conscience) ?
16. Peux-tu penser à une situation dans laquelle il ne serait pas vrai que ce qui est mieux pour tous l'est aussi pour chacun ?
17. Y a-t-il des moments où les gens devraient suivre leur propre intérêt, quelles qu'en soient les conséquences pour d'autres ?
18. La guerre constituerait-elle un exemple de situation où une société ferait ce qu'elle estime meilleur pour tout le monde, même si cela doit coûter de nombreuses vies de citoyens ?
19. Pourrait-il exister des cas où l'intérêt personnel de certains les pousse à lutter pour vivre et que l'intérêt général puisse faire se sacrifier des individus pour le bien de leur communauté ?
20. À l'inverse, est-il possible qu'il semble, dans certaines circonstances, être de notre propre intérêt de nous sacrifier pour le bien de tous, mais qu'au fond de nous-mêmes, nous pensions que nous devrions continuer à lutter pour vivre ?

Idée directrice 24 : Existe-t-il une seule manière valable de vivre ?

Andy soutient qu'il n'existe qu'une seule bonne manière de vivre. Harry est sceptique. Son raisonnement, c'est que, même si Andy a raison, chaque individu attendra que chacun ait adopté une manière correcte de vivre avant d'en faire autant. Andy a-t-il raison ? On pourrait répondre que oui et que, pour découvrir cette manière de vivre, il suffit de se demander si on souhaiterait voir tout le monde agir comme on a l'intention de le faire. Ce que chaque individu aimerait des autres, c'est qu'ils agissent de la manière dont lui-même *devrait* agir. Et ce n'est absolument pas une excuse de dire qu'on regarde d'abord comment font les autres. On doit agir correctement, même si le reste du monde ne le fait pas.

En abordant cette discussion, essayez de faire comprendre à vos étudiants que si la position décrite ci-dessus pourrait être utile dans certains cas, elle pourrait être difficilement applicable dans d'autres. Accueillez non seulement les exemples allant dans le même sens mais aussi les contre-exemples. Un étudiant pourrait par exemple demander ce qu'il en serait si un béotien, ou quelqu'un d'inhumain ou de grossier voulait que tout le monde vive comme lui. Une telle question est une variante de la critique communément faite du principe d'universalité. Ce que demande cet étudiant, c'est si les conséquences d'une pratique universelle d'un certain type de comportement ne pourraient pas être désastreuses au point qu'il soit préférable d'adopter la position pluraliste selon laquelle il existe de nombreuses manières acceptables de vivre.

54. Exercice : existe-t-il une seule bonne façon de vivre ? (MM)

Coche ce qui te semble bien parmi les exemples ci-dessous :

poursuivre des études	_____	se marier	_____
être honnête	_____	avoir le sens des responsabilités	_____
faire des économies	_____	être prudent	_____
être non fumeur	_____	respecter ses parents	_____
être religieux	_____	avoir le sens du devoir	_____
porter de jolis vêtements	_____	être généreux	_____
avoir des enfants	_____	aller à l'école	_____

Parmi ce que tu as coché, qu'estimes-tu valable aussi pour d'autres ? Ajoutes-y une croix.

Dans tout cela, qu'estimes-tu bon pour tout le monde ?

55. Exercice : généralisation et universalisation

Il s'agit là d'opérations souvent prises l'une pour l'autre.

Généraliser consiste à dire, devant un certain nombre de cas similaires, que *tous* les cas de cette espèce sont similaires : « J'ai examiné les briques de deux douzaines de maisons différentes. Elles sont toutes faites de terre argileuse. J'en déduis que *toutes* les briques sont faites d'argile. »

Universaliser consiste à évaluer une action en se demandant ce qu'il en serait si tout le monde se mettait à agir de la sorte. On universalise aussi en émettant des hypothèses : « Qu'en serait-il si toute chose était comme celle-ci... ? » Exemple : Si tu trouves que ce ne serait pas grave d'arracher la moitié des pages d'un livre de la bibliothèque, qu'en serait-il si tout le monde faisait la même chose ?

Dans les cas que voici, décide s'il s'agit de généralisation ou d'universalisation.

(Remarque : les généralisations peuvent être valables ou non.)

Généralisation *Universalisation* ?

1. « J'ai constaté que tous les tableaux de cette exposition sont peints par des femmes. J'en déduis que seules les femmes sont peintres. » () () ()
2. « Il pleut depuis une semaine. Et si ça ne s'arrêterait jamais ? » () () ()
3. « Si j'étais toi, je ne ferais pas ça. » () () ()
4. « Dès que nous bougeons, ils sont effrayés et dès qu'ils bougent, nous sommes terrorisés. Voilà comment commencent les conflits. C'est la peur qui est cause de toutes les guerres. » () () ()
5. « Si tout le monde se sentait obligé de mentir

- tout le temps, rien ne serait crédible. Nous ne saurions pas quelle heure il est, ni qui nous sommes, ni quoi que ce soit d'autre. » () () ()
6. « Nous vivons dans un monde libre. J'en suis sûr(e) : j'ai visité tous les pays de ce continent. Ils sont tous libres. » () () ()
7. « J'ai étudié tous les pays de ce continent. Ils sont tous libres. Qu'en serait-il si tous les continents étaient comme eux ? » () () ()
8. « Les pays voisins possèdent une Constitution. Il en résulte que tous les pays ont une Constitution. » () () ()
9. « Puisque Budapest, Paris, Londres, Tournai, sont traversées par un fleuve, il en résulte que certaines villes sont traversées par un fleuve. » () () ()

56. Plan de discussion : universaliser versus envisager les conséquences des actes individuels

1. Quand tu dois prendre une décision problématique, t'arrive-t-il de te demander ce qu'il en serait si chacun faisait ce choix ?
2. Supposons que tu sois très nonchalant(e). Certains te trouvent paresseux(se). Quelqu'un te demande ce qui arriverait si tous les gens étaient comme toi.
Comment réagiras-tu ?
 - a. en haussant les épaules et en disant que c'est leur affaire
 - b. en changeant et en devenant plus énergique
 - c. en répondant qu'on aurait un monde bien moins agité et stressé
 - d. en répondant que tu ne fais de tort à personne et que tu estimes donc que la question est inopportune
3. Supposons que tu te trouves devant une fillette qui met le feu à sa jupe en jouant avec des allumettes. Tu serais capable d'éteindre le feu rapidement mais tu détestes te mêler des affaires des autres. Tu te demandes tout de même ce qu'il adviendrait si toute personne dans une telle situation refusait d'agir. Devrais-tu ?
 - a. éteindre le feu parce que c'est ce que tout le monde devrait faire
 - b. éteindre le feu pour être traité en héros.
 - c. éteindre le feu parce que c'est ton devoir.
 - d. éteindre le feu parce que tu comprends que la responsabilité de lui sauver la vie repose à ce moment précis sur tes épaules.
 - e. t'accorder un moment de réflexion supplémentaire.
4. Se pourrait-il que ton droit à la paresse ne puisse jamais être une excuse pour ne pas sauver la vie de quelqu'un ?
5. Chaque fois que tu hésites devant une décision à prendre, te dis-tu que, quoi que tu fasses, ce devrait être ce que tu attendrais des autres ?

6. Te dis-tu parfois qu'il ne s'agit pas de savoir comment agirait le reste du monde et que tout ce qui te préoccupe, c'est si la décision que tu vas prendre sera plus que toute autre efficace ou fera moins de tort à tous ceux qui sont concernés ?
7. Les points 5 et 6 pourraient-ils constituer deux méthodes différentes pour trouver comment agir ?
8. Se pourrait-il que ce soit parfois la méthode présentée en 5 qui soit la plus appropriée et parfois celle du point 6 ?
9. La méthode présentée en 5 ne conviendrait-elle pas mieux si on a le temps de réfléchir et d'envisager les conséquences, alors que la 6 conviendrait mieux en cas d'urgence ou de crise, lorsqu'une décision doit être prise dans l'immédiat ?
10. Est-il possible qu'aucune des méthodes ne nous propose « la façon d'agir qui soit valable pour tous » ?

Idée directrice 25 : La surpopulation

La naissance du nouvel enfant perturbe Andy pour des raisons personnelles qu'il ne veut pas admettre. Le prétexte qu'il donne plutôt pour le rejeter, c'est qu'il contribue à la surpopulation mondiale. La mère du bébé interprète son attitude de manière plus particulière : elle dit que ce qu'il veut dire, c'est que la maison est trop petite.

Le problème de la surpopulation est un grave problème très réel, mais pas nécessairement insoluble. Il serait tout à fait possible d'analyser les ressources mondiales, de déterminer les besoins élémentaires de tout être humain et de calculer le nombre maximum de gens que la terre peut nourrir. Nombre d'estimations de ce genre ont déjà été faites.

Il s'agit là d'une question très délicate, à aborder en classe avec beaucoup de finesse. Certains avanceront l'argument de Malthus pour qui la guerre et la maladie sont des méthodes naturelles de limitation de la population, ce qui les rend nécessaires. Pour d'autres, pour lesquels il ne s'agit absolument pas d'un problème de surpopulation, c'est le développement des ressources alimentaires ou autres qui ne suit pas, ainsi que la mauvaise distribution des ressources déjà disponibles. D'autres encore préconiseront d'encourager l'augmentation de la population en invoquant des arguments d'ordre militaire ou religieux. Certains, enfin, souhaiteront que la population mondiale se stabilise en se fondant sur des problèmes d'environnement. C'est là une belle occasion pour effectuer de vastes projets de recherche très enrichissants.

57. Exercice : y a-t-il surpopulation ?

La *population mondiale*, qui est actuellement de 6,4 milliards, continue à grandir rapidement – actuellement, de 76 millions par an. En 2050, l'ONU prévoit que le monde comptera environ 2,5 milliards d'habitants de plus, soit un chiffre égal à l'ensemble de la population mondiale en 1950.

Sur Internet, par exemple, vous pouvez trouver un graphique montrant cette prévision, ainsi que des commentaires et analyses critiques.

Devant ces chiffres, certains prétendent que le monde est confronté à un problème de surpopulation. D'autres rétorquent que la terre n'est pas surpeuplée mais qu'on n'a pas développé suffisamment la production (de nourriture, de logements, etc.), ou que c'est la distribution des ressources (de nourriture, notamment) qui est en cause. Ou encore que certains pays sont surpeuplés alors que d'autres n'ont pas assez d'habitants.

Dans les situations décrites ci-dessous, laquelle des colonnes décrirait le mieux les conséquences probables ?

	<i>Surpopulation</i>	<i>Sous-production de biens et de services</i>	<i>Mauvaise distribution de biens et de services</i>	<i>?</i>
1. Des femmes ayant pris une nouvelle pilule de fécondité mettent au monde des quintuplés. ()	()	()	()	()
2. De grandes quantités de surplus alimentaires dans certaines parties du globe ne parviennent pas dans d'autres régions qui souffrent de malnutrition et de famine. ()	()	()	()	()
3. La densité de population des villes est bien plus élevée que celle des campagnes. ()	()	()	()	()
4. Certains pays désertiques ou montagneux disposent de peu de terres arables. ()	()	()	()	()
5. Des pays peu pourvus en ressources naturelles sont devenus des pays industriels prospères. ()	()	()	()	()
6. On pourrait imaginer de nouvelles méthodes agricoles nettement plus performantes. ()	()	()	()	()
7. On a constaté que plus le niveau de vie monte, plus le taux de natalité baisse. ()	()	()	()	()

Idée directrice 26 : La société pratique-t-elle sur ses membres le lavage de cerveau ?

Le lavage de cerveau, c'est une manipulation mentale. Une société endoctrine ses membres lorsqu'elle leur inculque des points de vue, croyances ou opinions sans leur donner l'occasion d'en examiner les raisons ou les preuves. Dans les pays totalitaires, si des médias distillent une propagande sous toutes sortes de formes,

l'instrument le plus efficace de contrôle de la pensée est le système éducatif. Chez des jeunes exposés uniquement à des doctrines officielles, endoctrinés dans ces idéologies et culpabilisés s'ils doutent, la vision officielle sera difficile à déraciner.

Dans quelle mesure ce lavage de cerveau se passe-t-il dans des sociétés non considérées comme totalitaires ? Il serait bon que vous abordiez ce sujet et que vous demandiez leur opinion à vos étudiants. Dans beaucoup de sociétés, des points de vue susceptibles d'être remis en cause sont enseignés comme s'ils ne pouvaient l'être. Ces points de vue peuvent couvrir un large éventail de domaines, allant de l'économique et du politique aux mœurs sexuelles ou aux croyances religieuses.

58. Plan de discussion : la société endoctrine-t-elle ses membres ?

Réponds aux questions suivantes en te basant sur ce que tu sais ou penses :

1. La plupart des journaux racontent-ils la vérité à leurs lecteurs ?
2. La plupart des chaînes de télévision racontent-elles la vérité ?
3. La plupart des chaînes de radio racontent-elles la vérité ?
4. Si les auditeurs n'ont pas accès à la vérité par les journaux, la radio ou la télévision, peuvent-ils toujours la trouver par des livres ?
5. La plupart des manuels scolaires des divers pays constituent-ils des sources fiables de vérité ?
6. Les enseignants racontent-ils la vérité à leurs étudiants ?
7. Les parents racontent-ils la vérité à leurs enfants ?
8. Les gouvernements disent-ils la vérité à leurs citoyens ?
9. Si plusieurs de vos réponses sont négatives, cela signifierait-il que la plupart des gens sont soumis à un lavage de cerveau ?
10. Dans les pays où les nouvelles sont déformées et où les rapports gouvernementaux sont tronqués, peut-on découvrir la vérité ?

Idée directrice 27 : Que représente un nouveau-né ?

La tante d'Harry a le sentiment qu'un nouveau-né représente une occasion de circonvenir le processus de lavage de cerveau. Il est plein d'impulsions toutes fraîches et pourrait se développer en véritable « libre examinateur ». Quelles chances a-t-il pourtant d'échapper à l'endoctrinement ? Dans la mesure où l'école est obligatoire et est censée amener les enfants aux vues que la société considère comme souhaitables, sans leur donner l'occasion de les remettre en question, il y a peu de chances qu'ils deviennent indépendants. Les défenseurs de l'endoctrinement, estimant que cela ne pourrait que les troubler, ne souhaitent pas une remise en cause de ces vues qui constituent l'essence même de la sécurité de la société.

La mère du bébé fait remarquer que, déjà trop installé dans le système à l'âge adulte, il ne se souciera pas de changement. Pour elle, l'espoir réside dans l'éducation des enfants à se forger leur propre opinion et il convient donc de les

pourvoir des outils dont ils pourraient avoir besoin pour opérer un changement constructif.

59. Exercice : que représente un nouveau-né ? (MM)

Voici un extrait d'une chanson qui fut populaire dans les années 1950² :

Chaque fois que j'entends pleurer un nouveau-né,
Que je touche une feuille
Que je regarde le ciel,
Alors je sais pourquoi
Je crois...

1. Pour toi, que croit l'auteur de ces paroles ?
2. Qu'est-ce que le nouveau-né semble représenter pour lui ?
3. Que représente un nouveau-né pour Margaret, la tante d'Harry ?
4. Que symbolise éventuellement pour toi un nouveau-né ?
3. En quoi l'esprit d'un nouveau-né est-il comme une page vierge ?
4. En quoi l'esprit d'un nouveau-né n'est-il pas comme une page vierge ?

60. Exercice : que symbolise le nouveau-né ?

Quelle connotation ou impression cette image ou ce concept de nouveau-né symbolise-t-il pour toi ? Classe-les par ordre d'importance. Tu peux en ajouter.

- | | |
|--|-----|
| A. Sans défense | () |
| B. Ignorance | () |
| C. Une page blanche | () |
| D. C'est naturel | () |
| E. Instinct | () |
| F. Reproduction | () |
| G. Famille | () |
| H. Une génération nouvelle | () |
| I. Une bouche de plus à nourrir | () |
| J. Une unité de plus dans un monde surpeuplé | () |
| K. La beauté | () |
| L. La laideur | () |
| M. Ce qui donne prix à la vie humaine | () |

² « Every Time I hear a newborn baby cry... » Paroles et musique d'Erwin Drake, Irvin Graham, Jimmy Shirl, Al Stillman.

Chapitre III

A. Récit

I

- *M. le Juge... commence Fran. Mais elle est immédiatement interrompue.*
- *Je vous en prie, appelez-moi Bart.*
- *Nous ne pouvons pas vous appeler ainsi !*
- *Et pourquoi pas ?*
- *Nous n'appelons pas M^{lle} Williams par son prénom.*
- *Ça, c'est entre elle et vous. En outre, elle est votre professeur.*
- *Et alors ?*
- *Et bien, je ne suis pas un professeur. Je suis ici tout simplement sur le même pied que les autres étudiants.*
- *Ce n'est pas possible, décide Tony. Vous êtes nettement plus âgé que nous tous et il y a longtemps que vous avez terminé vos études.*
- *Attendez ! réplique le juge. Avez-vous lu l'histoire de ce gamin qui, à douze ans, était entré à l'université ?*
- *Oh, lui ! intervient Fran. D'abord, c'est un cas spécial.*
- *Et en second lieu, ajoute Tony, j'ai entendu dire que dans beaucoup d'universités, c'est par leur nom de famille qu'on appelle les étudiants.*
- *C'est exact, confirme le juge Bertoia. Si un professeur d'université appelle tous ses étudiants par leur nom de famille, pourquoi ferait-il exception pour un étudiant un peu plus jeune en l'appelant par son prénom ?*
- *J'imagine alors qu'à l'université, pour être cohérent, il fallait l'appeler de son nom de famille, est bien obligé d'admettre Tony, même à contrecœur.*
- *Malgré son âge ?*
- *Je suppose.*
- *Alors, pourquoi ne puis-je être traité dans cette école comme tout un chacun, malgré mon âge ?*
 - La classe reste muette. C'est Harry qui rompt le silence.
- *Je ne pense pas que les deux situations soient comparables.*
- *Pourquoi pas ? s'enquiert le juge.*
- *Tout simplement parce que vous ne pouvez être traité comme tout le monde, étant donné que le cas de Mark réside toujours entre vos mains.*
- *J'en suis bien conscient, répond le juge en le fixant intensément. Mais j'ai appris à éviter de prendre des décisions à la légère. Je désire étudier cet*

environnement dans sa globalité. Je considère ces cas isolés de vandalisme comme de simples symptômes d'un problème beaucoup plus vaste.

- *Alors, pourquoi êtes-vous ici ?* lui demande abruptement Fran.

- *J'essaie seulement de décortiquer ce qui ce passe. Au fur et à mesure de mon expérience, j'ai compris de plus en plus clairement que beaucoup de choses m'échappent. Je me suis alors promis de faire mieux après ma retraite. Je ne viens pas seulement pour m'instruire, mais pour me rendre compte en direct de ce qu'est exactement l'éducation.*

- *Je pensais que vous vouliez vous informer sur la société,* dit Luther.

- *C'est cela. Mais j'imagine qu'une manière d'étudier son fonctionnement, c'est de voir ce qu'elle en laisse découvrir à sa jeunesse.*

Bill veut dire quelque chose, mais il se ravise. C'est Tim qui intervient :

- *Vous vous y prenez trop tard !*

- *Il n'est jamais trop tard...* répond le juge avec un haussement d'épaules.

- *Non, ce n'est pas ce que j'ai voulu dire,* se reprend Tim rapidement. *Je veux dire que ce n'est pas en fin de secondaire que vous devriez vous y mettre. Tout commence en maternelle.*

- *À la garderie !* s'écrie Jill.

- *Dès qu'on apprend à penser !* lance Millie avec un cri perçant.

- *Avant, avant,* dit Suki en riant. *Ça commence dès la naissance.*

- *Peut-être même encore avant,* murmure M^{lle} Williams.

Sur quoi Mickey chuchote à Jane quelque chose qui la fait rire sous cape, ce qui excite la curiosité de Sandy :

- *Qu'est-ce qu'i dit ? Qu'est-ce qu'i dit ?*

- *Je suis ici pour apprendre,* reprend le juge. *Je ne demande pas à être traité autrement. Et je vous promets que je ne m'attarderai pas.*

Fran regarde Tony d'un air dubitatif. Maria reste parfaitement immobile, l'air de ne pas respirer. Mark se tortille sur sa chaise.

- *Avons-nous le choix ?* demande alors Tony à Fran.

- *D'accord, Bart, marché conclu !* se contente de dire Fran avec un signe de tête en regardant le juge sans sourire.

Après le cours, Laura et Jill restent un moment ensemble dans le couloir.

- *Je dois te dire quelque chose,* murmure Laura. *Tu sais, Eddie, le gars avec qui je sors ?* Jill opine. *Et bien, hier soir, il m'a dit que pendant le match de basket de vendredi soir, sorti à la mi-temps pour aller dans le hall, il était passé par le gymnase et avait regardé par hasard du côté du lycée.*

- *Et alors ?*

- *Alors ? Il y avait de la lumière. Il a vu passer quelqu'un derrière la vitre. Il prétend que ça lui était sorti de la tête jusqu'à hier soir.*

- *Et le gars qu'il a vu dans la fenêtre, c'était Mark ?* l'interroge Jill.

- *Ce n'était pas un gars,* répond Laura avec lenteur. *C'était une fille.*

II

Sautillant et faisant rebondir le ballon Jill, Millie et Maria sortent du vestiaire des filles. À l'extrémité de la plaine, elles trouvent un panier vers lequel elles lancent leur ballon en attendant que l'entraîneur rassemble ses équipes, occupé qu'il était à tenter désespérément de calmer une discussion entre deux filles de première qui se lançaient à la tête d'affreuses menaces.

- *Écoutez-les*, dit Jill, amusée de leur naïveté, à Maria et Millie. *Elles ne se répètent jamais. Si l'une dit : « Je vais te casser la figure », l'autre rétorque : « Et moi, je vais t'arracher les yeux ». C'est presque un jeu, la manière inventive dont elles s'insultent.*

Maria et Millie n'y prêtent que peu d'attention, la première voulant absolument marquer un panier et la seconde sur la défensive, tentant de parer le coup. Maria a beau mettre tout son talent à se jeter sur le côté, à plonger, à feinter, Millie est là, à point nommé, bras levés pour arrêter le ballon. Maria finit tout de même par un beau coup, sans toucher le bord. Épuisées, elles tombent dans les bras l'une de l'autre, s'étreignant chaleureusement. Ensuite, toutes trois s'assoient en tailleur à même le sol.

- *Dis-moi, où en es-tu avec Bill ?* demande Millie, l'air coquin, à Maria qui se contente de lui rendre sa mimique.

- *Ouais, où en êtes-vous ? Allons, dis-nous, comment cela se passe-t-il ?* renchérit Jill.

- *On a eu quelques rendez-vous*, avoue Maria, prudente.

- *Combien ?* demande Millie, ne faisant aucun effort pour cacher sa curiosité émoustillée. *Dis-moi !*

- *Qu'est-ce que ça peut te faire ?* répond Maria, commençant malgré tout à compter sur ses doigts. Et après s'être concentrée un moment, elle annonce : *Huit !* Puis elle ajoute : *Et chacun d'eux avait quelque chose de différent.*

- *Différent ? Comment ça ?* murmure Jill, l'air tout à fait malicieux. *De la même manière que ces insultes étaient toutes différentes ?*

Maria sait que ses copines veulent lui tirer les vers du nez, mais comme cela ne la gêne pas, elle cesse d'être évasive.

- *C'est que*, dit-elle en refaisant le compte, *les quatre premières fois, nous ne sommes pas allés au cinéma, et les quatre fois suivantes, si.*

- *Aviez-vous tous deux envie d'y aller à chaque fois ?* dit Millie.

- *Pas vraiment*, répond Maria. *En fait, c'était chaque fois un peu différent. Certaines fois, nous avons tous deux envie d'y aller, et d'autres, un seul le désirait. En outre, il y eut les fois où aucun des deux n'en avait envie.*

Millie emprunte alors à une fille qui se trouve là de quoi écrire.

- *Il faut mettre tout ça sur papier ! C'est trop compliqué. Vas-y. Dis-moi.*

- *Je ne comprends rien, mais allons-y*, dit Maria avec un haussement d'épaules. *Premier rendez-vous, aucun n'avait envie de cinéma et donc,*

nous avons atterri au bowling. La deuxième fois, lui en avait envie mais moi pas, ce qui fait que nous sommes allés en boîte. La troisième, comme j'étais seule à vouloir y aller, nous avons passé un moment dans un bistrot. Au quatrième rendez-vous, nous voulions tous deux y aller, mais nous avons rencontré Laura et son copain Eddie qui nous ont persuadés d'aller patiner avec eux. Elle rit. Bill a passé pratiquement tout temps à me relever !

- *Parfait !* commente avec autorité Millie qui a tout noté avec application. *Maintenant, vas-y pour les quatre autres fois.*

- *Comme je l'ai dit, chaque fois nous avons fini par y aller. La première, aucun des deux n'en avait envie ; la deuxième, il n'y avait que lui ; la troisième, seulement moi ; et la dernière, tous les deux.*

- *Donc, conclut Millie, vous avez fait huit tentatives, mais ce n'est qu'à la dernière que votre intention d'aller au cinéma a abouti.*

- *Quoi ?* fait Maria.

- *Je m'explique, dit Millie en riant. Ce n'est qu'à votre huitième tentative que vous y êtes allés d'un commun accord. Elle passe le bout de papier aux filles. Voyez, dit-elle. C'est comme « les quatre cas de figure » en logique. Mais ici, au lieu de quatre, il y en a huit.*

Voici ce qu'elle a écrit sur sa feuille :

1 ^{er} rendez-vous :	Aucun ne veut de cinéma	pas de cinéma
2 ^e rendez-vous :	seul Bill veut y aller	pas de cinéma
3 ^e rendez-vous :	seule Maria veut y aller	pas de cinéma
4 ^e rendez-vous :	tous deux veulent y aller	pas de cinéma
5 ^e rendez-vous :	aucun ne veut y aller	cinéma
6 ^e rendez-vous :	seul Bill veut y aller	cinéma
7 ^e rendez-vous :	seule Maria veut y aller	cinéma
8 ^e rendez-vous :	tous deux veulent y aller	cinéma

- *Millie a raison, approuve Jill. Les huit fois sont différentes. Ce n'est qu'à la dernière que votre souhait commun s'est réalisé.*

- *Tout ça n'a aucun sens !* s'exclame Maria en faisant une moue. Et tout en s'étirant avec langueur : *Nous étions ensemble à chaque fois, non ?*

III

- *M^{lle} Williams, puisque nous appelons le juge par son prénom, que diriez-vous si nous vous appelions par le vôtre ?* demande Sandy.

- *Wendy, chuchote Maria. C'est son nom. Wendy.*

- *Le juge fait partie de la classe et s'il lui plaît d'être appelé par son prénom, c'est son droit, répond M^{lle} Williams. Mais tant que je suis votre professeur, je préfère que vous continuiez à m'appeler comme avant. Sans quoi...* ajoute-t-elle avec un petit rire nerveux, *je craindrais de perdre le peu d'autorité que je semble avoir dans cette classe !*

- *D'accord ! Mais alors, « M^{me} » ou « M^{lle} » ?* précise Millie.

- Appelez-moi « M^{lle} ». Je suis presque une vieille fille, répond l'enseignante.
- Mais non ! Mais non ! la rassure Sandy avec délicatesse. Vous êtes absolument sensationnelle !
- Vous voyez ? Fran rigole. Vous avez plus gagné que perdu. Et ceci m'amène à vous poser ma question.
- Laquelle ?
- Et bien, nous avons discuté entre nous et nous savons que vos cours sont planifiés pour l'année. Nous souhaitons simplement vous demander si vous verriez quelque inconvénient à faire les choses un peu différemment.
- Comment ?
- Nous voulons savoir ce qu'est la société...
- ... Et ce que sont les institutions, interrompt Mickey.
- ... Et où finit l'une et commencent les autres, ajoute Randy.
- Mais, dans une certaine mesure, c'est déjà là l'objet de mon cours.
- Bien sûr, bien sûr, dans une certaine mesure, approuve Fran, qui sent que Bart la scrute de toute son attention. Mais peut-être serait-il possible de le faire par d'autres méthodes, plus proches de la réalité.
- Le visage de l'enseignante s'illuminant, elle réagit avec enthousiasme :
- Oh ! Je vois ce que vous voulez dire : des visites, des excursions. Justement, j'ai mis au programme une visite de l'Hôtel de ville pour que vous perceviez mieux le travail politique et son processus. Et pourquoi pas aussi ultérieurement notre Parlement, voire le Parlement européen ?
- L'Hôtel de ville ? Un Parlement ? Grogne Tony.
- Afin que vous ayez un contact direct avec les institutions de la société qui est la nôtre.
- Nous et l'école, on se connaît déjà, intervient Mark. L'école est une institution sociale. En fait, j'imagine qu'elle constitue en quelque sorte l'institution sociale par excellence.
- Et pour vous donner le sentiment que l'économie est une institution, poursuit M^{lle} Williams, j'ai prévu une visite de la succursale de la Banque Nationale, d'une industrie sidérurgique et des abattoirs.
- Ah non ! Cette boucherie ! éclate Randy.
- Ce que Millie ponctue d'un retentissant :
- Pouah !
- Fran semble troublée.
- Euh... M^{lle} Williams... Je ne pense pas que ce soit précisément ce genre de démarche que nous avons en tête.
- Mais il faut absolument que vous voyiez tout cela ! En direct ! C'est au tour du professeur de se hérissier.
- Bien sûr, mais nous avons déjà vu un tas de trucs là-dessus à la télé ou dans les journaux. Fran, qui ne s'attendait pas à ce que cela soit aussi

compliqué d'amener M^{lle} Williams à abandonner ses projets de leçons, s'assombrit.

- *Je pense que ce que Fran vient de dire, explique Harry, c'est que ce qui se passe dans les abattoirs, dans les banques ou dans l'industrie, c'est pure connaissance. On sait bien que tout ça existe, et nous savons très bien comment ça se passe là. Mais nous n'avons vraiment jamais eu l'occasion de nous asseoir et d'en discuter. Voyez-vous ce que je veux dire ? Simple-ment d'y réfléchir et tenter de mettre de l'ordre dans nos esprits à propos de tout cela.*

- *Vous comptez étudier le monde extérieur tout en restant simplement assis en rond dans cette pièce et à y réfléchir ?* demande Bart, un peu ironique.

- *Pourquoi rester assis dans cette pièce ? Pourquoi ne pas sortir et aller parler à des gens ?* répond Fran en se tournant vivement vers lui.

- *À quels gens ?* s'enquiert le juge.

- *Des journalistes de télévision, ou des gens comme ça,* dit Millie.

- *Bah ! Qu'est-ce qu'ils y connaissent, eux ?* réplique Tony.

- *Allons voir sur place les rouages,* suggère Laura. Mais en voyant s'allonger les visages, elle se ravise : *D'accord, c'est une idée stupide, je la retire. On ne saurait par où commencer.*

Suit un long moment de silence. Alors, Suki secoue la tête, presque comme pour se pousser.

- *Je me demande... si nous ne ferions pas mieux d'oublier de jouer aux reporters amateurs qui essaient de couvrir tout ce qui se passe dans le monde.* Elle cherche ses mots : *Au lieu de bavarder superficiellement avec des inconnus, ne pourrions-nous discuter sérieusement avec les personnes que nous connaissons ?*

- *Je vous réitère ma question : quelles personnes ?* demande Bart.

- *Par exemple, nos familles,* suggère Suki, les mains agrippées au-devant de son pupitre. *Par exemple, les parents de Tony, ceux d'Harry, la mère de Lisa, celle de Fran, mon père...*

- *Génial, Suki !* s'exclame Tony. *On pourrait rendre visite à une famille par semaine jusqu'à la fin de l'année.*

- *Impossible, nous sommes trop nombreux et il ne reste pas assez de semaines,* estime Harry.

- *De plus, s'esclaffe Maria, je vois mal tout ce monde entassé dans notre petit appartement !*

- *Ce pourrait en effet être désastreux !* pense à haute voix M^{lle} Williams, perturbée. *Mais cela pourrait tout aussi bien être une réussite. Si l'on tente l'expérience, j'ai une suggestion.*

- *Laquelle ?* La réaction est venue en chœur.

- *Faire des groupes. Ce qui permettrait de gérer la visite à plusieurs familles la même semaine. Chaque groupe rendrait compte de ses résultats à l'ensemble pendant les heures de cours restantes.*

La proposition est adoptée et la classe décide que trois groupes seront tirés au sort. Par manque de temps, la mise au point définitive du programme est remise à huit jours, temps qui sera mis à profit pour envisager diverses manières de commencer la tournée.

- *Par quelle famille allons-nous commencer ?* s'enquiert Tony. *Y a-t-il des volontaires ?*

- *Ben, puisque c'est moi qui ai eu cette idée, se lance Suki, je pourrais inviter un groupe chez nous vendredi soir. Je pense que mon père en serait vraiment enchanté. Malheureusement...*

- *Malheureusement ?* Tony sent qu'elle se dégonfle.

- *Mon père est en voyage d'affaires. Il sera absent pour quasiment tout le mois. Mais mes grands-parents sont à la maison. Il faudrait que je leur demande leur accord. Cela vous conviendrait-il, les amis ?*

- *Ce serait magnifique ! Nous discuterions de leur ferme !* approuve Ann.

- *Ouïe !* chuchote Laura à Mickey avec un clin d'œil égrillard. *Je me vois déjà leur demander ce qu'ils ont de neuf dans leur poulailler.*

- *Pourquoi pas ?* raille Mickey. *J'imagine qu'il se passe derrière la grange un tas de trucs qui seraient susceptibles de t'intéresser...*

- *Mickey, je sais maintenant à quoi ton esprit me fait penser : à un tas de fumier !* Laura le toise sévèrement.

- *Je mets du temps à mûrir. Je crains d'effrayer les populations en grandissant trop vite,* se défend Mickey, en souriant complaisamment.

IV

Bien que vêtu d'un gros pull, Mark frissonne un peu dans l'air frais de cette soirée d'automne. Il descend l'avenue des Cèdres, faisant balancer, comme si c'était une batte de baseball, une courte branche qu'il vient de ramasser. Il la frappe à plusieurs reprises contre un tronc d'arbre avant de la taper dans la barrière de fer d'un enclos de cimetière. Il tire une satisfaction quasi diabolique du tapage qu'il fait, puis, poursuivant son chemin, il donne un grand coup dans un noyer qui se trouve près de la banque.

S'il n'avait été aussi absorbé par sa tentative de casser ce bâton, il aurait pu voir Lisa sortir de chez le marchand de journaux. S'étant aperçus quasi en même temps, il n'est possible à aucun d'eux d'échapper à la confrontation. Ils se regardent gravement, interloqués, ne sachant que dire.

- *Je pense qu'il faut que tu le saches : ce truc avec Greg... c'est fini. Je ne veux plus jamais le revoir.* dit Lisa qui rompt le silence.

- Ah bon ! C'est un problème entre toi et lui. Qu'est-ce que j'en ai à faire ? Si tu étais encore amoureuse de lui, tu serais toujours avec lui !

Sur le moment, Lisa semble prise de court. Puis, ponctuant ses paroles d'un haussement d'épaules :

- Peut-être as-tu raison. Mais accorde-moi au moins le crédit de reconnaître que c'est fini, ce qu'auparavant je n'avais pas eu l'intelligence de faire. J'aurais dû rompre avec toi avant de faire l'idiote avec lui, mais je ne l'ai pas fait. Au contraire, je t'ai blessé d'une façon que tu ne méritais pas, et je ne puis te dire à quel point je suis désolée.

- Veux-tu dire qu'il y a des façons dont je mérite d'être blessé ?

- J'aurais simplement dû te dire où en étaient les choses dès que j'ai pensé que c'était fini entre nous et que nous devrions rompre. Tu aurais été blessé, mais tu ne te serais pas senti trompé, concède Lisa en rougissant.

- D'accord. Dis-moi maintenant pourquoi tu voulais rompre, la prie Mark qui continue à la regarder d'un air de chien battu.

- Il manquait quelque chose, articule Lisa avec lenteur, les yeux baissés. Mais je ne sais pas ce que c'était.

- Nous étions amis. Plus qu'amis...

- L'étions-nous vraiment ? Elle hésite. On était souvent fourrés l'un avec l'autre. Mais cela faisait de nous... quoi ?... des copains, dirais-je.

- Des camarades, dit Mark, sarcastique. Alors, qu'est-ce qui manquait ?

- Mark, je t'en prie, se contente-t-elle de répondre. Ayant ébauché involontairement le geste de poser la main sur son bras, elle l'arrête en se disant qu'il pourrait être mal interprété. Je ne parviens pas à l'exprimer avec des mots. Quand je m'en sentirai capable, je te l'expliquerai... Mais... ma mère va s'imaginer un tas de choses si je ne rentre pas tout de suite.

- Comptes-tu aller à l'anniversaire de Jill ? lui crie-t-il tandis qu'elle s'éloigne.

- Naturellement. Pas toi ?

Il fait un signe de tête affirmatif et frappe le noyer avec une extrême violence. Il constate avec satisfaction que le lourd bâton s'est finalement brisé en deux.

Le lendemain, en classe, Lisa demande à M^{lle} Williams s'il existe des relations sociales fondamentales.

- Fondamentales ? Je ne sais pas bien. Peut-être les relations parents/enfants ? L'enseignante semble un peu surprise.

- Bon, oui... Mais que dire de... Que dire de l'amitié ?

- Et bien, elle fait partie des relations sociales, mais je ne suis pas sûre qu'elle fasse partie des relations fondamentales.

- *Et les relations d'affaires ? Vous les appelez aussi sociales, non ?* insiste Lisa qui ne semble pas se décourager.

- *Évidemment ! Pourquoi cette question ?* répond le professeur.

- *Oh, je réfléchis, tout simplement. Dans le monde des affaires, c'est en achetant qu'on devient acheteur et en vendant, vendeur.*

- *Exact. Il s'agit d'une transaction, et avant d'entamer la transaction, on n'est ni acheteur ni vendeur.*

- *Hé, minute ! rectifie énergiquement Jill. On n'est pas obligé d'entreprendre une transaction pour acquérir une nouvelle relation. Voyez : ma sœur vit à cinq cents kilomètres d'ici, ce qui n'empêche pas que si elle a un bébé, je deviendrai tante sans avoir même à lever le petit doigt.*

- *Et si l'on pense à tous mes ancêtres, dont je suis la descendante, embraille Millie en rigolant, qu'ai-je fait personnellement pour cela ?*

- *Tu as raison, Millie : des milliers et des milliers de générations, pour en arriver à toi. C'est ce qu'on appelle « le progrès » !* ricane Mickey.

M^{lle} Williams tapote doucement le bureau du bout des doigts :

- *Lisa, excuse-moi, il me semble que nous voilà loin de toi. Quel était le premier objet de tes questions ?*

- *C'est qu'en affaires, par exemple, chacun envisage très soigneusement les implications respectives. Si vous me payez tant, je vous vendrai tel vélo. Si vous faites cela pour moi, alors, je ferai ceci pour vous. Il s'agit d'un arrangement de type « si-alors ».*

- *En cas d'accord ou de contrat, c'est exact qu'il s'agit d'un arrangement conditionnel, et l'on peut parler de « si-alors » pour exprimer ce conditionnel. Je ne vois pourtant toujours pas où tu veux en venir, Lisa.*

- *Je pense que je veux dire qu'en amitié, on ne pose pas de conditions. Ce qui signifie qu'il n'est pas question de « si-alors » en ce domaine.*

- *Oh ! Lisa, s'il te plaît !* l'adjure Tony. *Tu mélanges tout. Tu mêles relations raisonnées et relations sociales. Comment diable peux-tu t'emmêler à ce point les pinceaux ?*

Ignorant ce procès que lui intente Tony, Lisa poursuit :

- *Ce que je veux dire, c'est qu'on ne dit pas à un ami : « Si tu fais ceci pour moi, je ferai ça pour toi. » On fait tout simplement pour un ami ce qu'on veut faire, sans conditions et sans espoir de réciprocité. C'est la raison pour laquelle je prétends qu'en amitié, le « si-alors » n'est pas de mise.*

- *Il n'y a pas qu'en amitié, précise Jill, venant à son secours. C'est vrai aussi en famille. Je n'imagine pas que ma mère et mon père puissent se dire l'un à l'autre – ou à moi – : je ne ferai ceci pour toi que si tu fais cela pour moi ».*

- *Qu'est-ce qui te fait penser ainsi ?* demande M^{lle} Williams.

- Je suppose qu'entre amis et entre membres d'une famille, la confiance règne, répond Jill. Aussi simple que ça ! Sans cette confiance, on ne peut plus parler d'amitié ni de famille.

- Mais ce sont là des cas extrêmes, enchaîne Randy. La société n'est pas constituée que d'amis et de familles. Elle l'est de gouvernements, de sociétés, de syndicats, d'églises, etc.

- C'est évident, réplique Lisa. Mais toi, tu envisages des cas où les gens se mettent ensemble parce qu'ils y trouvent des avantages, qu'ils calculent et échangent avec d'autres...

- Quel nom donnerais-tu à des arrangements de ce type ? l'interrompt M^{lle} Williams.

- Associations, dirais-je, si c'est fait sur la base d'échanges, ou si tous les membres s'y retrouvent unis en vue de quelque avantage – comme les ouvriers dans les syndicats ou les actionnaires dans une société, d'accord ?

- Mais alors, comment appellerais-tu les autres ? questionne Bill.

- Des communautés, répond Suki.

- Même s'il n'y a que deux membres, comme dans une relation d'amitié ? demande Luther.

- Ouïe... s'insurge Maria. Je ne puis être d'accord. Je peux dire à Mark : « si tu passes l'aspirateur, je prendrai les poussières ». Or, nous sommes très certainement membres de la même famille – je ne connais rien de plus proches que des jumeaux. Et pourtant, nous pratiquons un échange « si-alors ». Tu vois bien, Lisa, que tout ça ne tient pas.

Lisa reste muette. C'est Fran qui réagit :

- Au contraire, ça signifie simplement que, dans la mesure où tu conclus avec Mark un marché concernant vos tâches respectives, ta famille constitue une association plutôt qu'une communauté.

Mark voit que Lisa est toute rouge. Assaillie de pensées diverses, elle choisit de n'en exprimer aucune. Quant à lui, il ne trouve rien à dire.

- Pour revenir aux propos de Lisa, fait observer Harry, cela veut-il dire que l'on devient ce que l'on est en fonction des relations sociales dans lesquelles on est imbriqué ? Je m'explique : dans ma relation avec mes parents, je suis un fils. Ici, dans ma relation avec les professeurs, je suis un élève. Vous comprenez ce que je veux dire ? C'est comme s'il y avait un réseau de relations, dont je constituerais le noyau.

- D'accord, dit Mickey. Allons-y pour « Stottlemeier l'Araignée » !

- Il me semble que tu es au centre de nombreuses toiles d'araignée, Harry, réagit Lisa, relevant cette boutade, Certaines sont des communautés et d'autres sont des associations.

- Excusez-moi, intervient Sandy. Je ne perçois toujours pas la différence entre les deux. Les gens cherchent toujours leur intérêt personnel, même au

sein de communautés. Même dans des familles et entre amis. La raison pour laquelle j'ai des amis, c'est que j'y trouve des avantages. C'est tout.

- C'est justement là que tu te trompes, Sandy, lui oppose Suki. Dans une communauté d'amis, ou dans une famille, ou dans une classe qui soit une vraie communauté de recherche à laquelle chacun participe, le bien-être de l'autre revêt autant d'importance que le sien. Dans une association par contre, c'est généralement l'intérêt personnel qui prime. Dans une communauté, la question de savoir qui en tire profit ne se pose jamais parce qu'on tient sans cesse compte des points de vue des autres. On se comprend et l'on s'accepte : ce n'est pas plus compliqué que ça.

- Dans ce cas, affirme Mickey, péremptoire, une communauté, ça n'existe pas. Ce n'est rien d'autre qu'un mythe que, tous ensemble, vous construisez.

Suki hausse les épaules. Le silence est brisé par Lisa :

- Si jamais je me marie, mon couple devra constituer une réelle communauté. Si tel n'est pas le cas, je ne suis pas sûre que je le considérerai comme authentique. De la même manière... Elle fait une pause, en essayant de ne pas regarder Mark, j'estime que deux personnes peuvent être des copains, fidèles même et pleins d'affinités, sans pour autant qu'il existe entre eux ce qu'on appelle vraiment amitié.

- Mais tu sais, intervient Fran, amis et familles, c'est très différent. On choisit les uns, pas les autres. Ce qui fait que certaines communautés naissent de volontés, tandis que d'autres sont involontaires.

- Exact ! Mes amis sont libres de m'accepter et réciproquement, approuve Mickey.

- Quels amis ? ironise Sandy. Tu veux dire tes copains, non ?

Jill avait exprimé à sa mère son souhait d'une fête d'anniversaire traditionnelle. Pas du genre qui fait vibrer tout le bâtiment la nuit entière d'un tintamarre de disco mais où les invités s'assoient tous autour d'une grande table pour partager le gâteau. M^{me} Portos s'était montrée sceptique et il s'est avéré qu'elle avait raison. Les copains de sa fille en ont vite eu marre de rester assis autour de la table et il n'a pas fallu longtemps pour que le tintamarre de disco fasse vibrer tout le bâtiment...

Il fait très chaud dans le salon et Lisa a découvert une petite terrasse avec un fauteuil et une petite balancelle branlante sur laquelle elle prend place, scrutant la nuit avec nostalgie. C'est alors que Mark sort et s'assied dans le fauteuil, face à elle.

- Est-ce que tu as voulu dire tout à l'heure en classe que nous n'avions jamais été amis parce que je pensais constamment à ce que je pourrais en tirer ? demande-t-il. Ce n'est pas vrai, tu sais !

- Mark, dit Lisa avec douceur, *je ne voulais pas que tu prennes ces paroles pour toi. J'essayais seulement de penser tout haut.* Toutefois, en son for intérieur, elle se demande s'il n'a pas raison et si son commentaire ne lui était pas effectivement destiné.

Fixant le bâtiment d'en face d'un air morose, il poursuit :

- *Tu te souviens de ce que prétendait Harry, à savoir que nous constituons en quelque sorte un noyau au centre de toutes nos relations sociales ? Et bien, j'y ai réfléchi. Sais-tu ce que signifie la perte de toutes les relations sociales qui ont revêtu pour toi quelque importance ? C'est comme si soudainement il ne te restait plus rien. Écoute bien ce que je veux dire : je ne peux jouer dans l'équipe ; les gens me considèrent comme moins que rien, comme un fauteur de troubles ; ma famille est repoussée et doit déménager à des centaines de kilomètres ; et le seul être dont j'ai été assez proche s'en va raconter à tout le monde que nous n'étions que des copains. Lorsque toutes tes relations sociales s'évanouissent tout bonnement – est-ce que tu me comprends ? – tu en viens à te demander si tu existes vraiment.*

Lisa se penche en avant et lui prend les mains.

- *Mark, je ne voudrais pas que tu me comprennes mal. Je sens pertinemment bien que, pour nous, il n'y a pas de retour en arrière possible. Mais cela ne signifie pas que les autres problèmes ne vont pas s'arranger. Prends patience, tu seras disculpé et rejoindras l'équipe. Peut-être n'auras-tu même pas à déménager. Crois-moi, Mark. J'ai traversé des moments aussi pénibles lorsque, à la mort de mon père, je me bagarrais sans arrêt avec ma mère et que j'avais envie de mettre les bouts. Mais ça s'est arrangé. J'ai survécu. Et tu feras de même.* Elle se lève pour rentrer dans le salon, mais dans l'embrasure de la porte, elle s'arrête et se retourne : *Je sais que cela fait ringard, mais nous pourrions vraiment être amis.*

Mark a beau faire des efforts désespérés pour trouver quelque chose à dire, il reste muet et Lisa va rejoindre ses copains.

V

Les lampes de rue à vapeur de sodium commencent tout juste à diffuser leur lumière jaune orangé lorsque Sandy, Laura sur la barre de sa bicyclette, stoppe en faisant crisser ses freins, pile en face de l'immeuble à appartements où elle habite.

- *Oh ! Ce que je suis en retard !* dit Laura nerveusement. *Sandy, c'était vraiment gentil de ta part de me ramener sur ton vélo. Mais je serais plus rassurée si tu filais directement.*

- *Pas de problème !* dit-il, s'efforçant de garder un air paisible alors qu'il doit bien admettre qu'intérieurement lui aussi est nerveux. C'est qu'il sait que là où vit Laura, c'est le territoire de la bande ennemie dont aucun n'apprécierait vraiment de le trouver là.

- *J'ai ma clef de la porte arrière. Je n'ai qu'à contourner le bâtiment*, dit Laura. *Ça ira. Vas-y !*

Cependant, Sandy opte pour la galanterie. Tenant son vélo à la main, il accompagne la jeune fille dans l'allée sombre et ne prend le chemin du retour qu'une fois qu'elle est en sécurité à l'intérieur. Soudain, quelqu'un l'agrippe au poignet et lui tord le bras derrière le dos. Il lâche son vélo qui s'écrase au sol. Il a beau se débattre pour se dégager, son agresseur augmente simplement sa torsion. Personne ne prête attention à ses appels au secours ; les cris ne sont pas chose exceptionnelle dans le quartier, d'ailleurs généralement couverts par les beuglements des radios et télévisions des appartements ainsi que par les klaxons et sirènes de la circulation. Sandy a le temps d'apercevoir du côté de la rue la silhouette d'une autre personne – un guetteur – avant de se sentir projeté vers un escalier menant au sous-sol. On le pousse si brutalement qu'il dégringole les marches mouillées et glissantes pour se retrouver étalé de tout son long sur le sol de béton. Deux jeunes restent un moment au haut de l'escalier à le considérer avec un brin de satisfaction.

- *Prends la bécane et tirons-nous d'ici*, conseille le guetteur à son complice. Ce n'est qu'alors que Sandy comprend que la personne qui a prononcé ces paroles – et qui porte une casquette à longue visière et une veste en jeans – est une fille. *Non, attends*, se ravise-t-elle en empoignant son compagnon par le bras. *Il y a une bagnole de flics juste en face.*

- *Alors, installons-nous confortablement !* se résigne le garçon.

Tous deux s'assoient sur la première marche. Sandy s'est redressé et masse son épaule douloureuse.

- *J'ai déjà vu d'plus chouettes bécanes*, Link, dit la fille dont Sandy ne va pas tarder à apprendre qu'elle se prénomme Casey.

- *Pas si mal*, réplique Link. *On en tirera bien quelques sous.*

- *Eh là, vous autres*, se lamente Sandy en levant les yeux vers eux, *il est vraiment à moi ce vélo.*

- *C'était ton vélo*, réplique calmement Casey tout en réajustant sa casquette d'une manière qui lui donne l'air encore plus mutin. Elle est petite et mince. Link ne la dépasse pas de beaucoup.

- *Je l'ai acheté de mes deniers*, proteste Sandy. Il sait qu'il pourrait s'échapper par le hall du sous-sol. Mais il ne veut pas abandonner sa bicyclette.

- *Coriace*, dit-il. *En plus, sur not' terrain.* Link esquisse un sourire.

Après avoir jeté à nouveau un regard dans la rue, Casey, l'air de s'abandonner, s'allonge aux côtés de son compagnon en poussant un soupir.

- *C'est pas parce que t'as du pognon et nous pas, que toi tu pourrais rouler à vélo et nous pas*, dit-elle.

- *J'ai dû travailler pour gagner cet argent !* s'indigne Sandy.

- *Nous travaillons pour gagner ton vélo, lui repartit Link.*
- *Voler, ce n'est pas travailler !* argumente Sandy.
- *Ah !* répond Casey, démoniaque. *Ne parle pas de « voler » ; nous ne volons jamais ; nous libérons des choses. En fait, nous ressemblons tout à fait à Robin des Bois qui prend aux riches pour donner aux pauvres.*
- *C'est-à-dire à nous,* précise Link en riant.
- *Naturellement, vous n'avez pas l'intention de vous faire pincer,* dit Sandy, tentant une autre tactique.
- *C'est pas prévu,* répondent-ils en chœur.
- *C'est pourtant un délit,* insiste Sandy en maugréant et en commençant à se demander quels autres arguments il pourrait encore invoquer.
- *Un délit !* ricane Link. Sa voix est calme et assurée. Puis, il ajoute, avec une pointe d'ironie qui n'échappe point à Sandy : *Qu'est-ce qui est un délit ?*
- *Allons donc,* répond Sandy avec impatience. *Vous savez parfaitement ce que je veux dire. C'est violer la loi.*
- *Est-ce qu'un délit c'est mal ?* ironise Casey, feignant l'innocence. *En quoi ?*
- *C'est contraire à la loi !*
- *Existe-t-il une loi qui empêche de violer la loi ?*
- *C'est stupide ! Bien sûr que non !* s'indigne Sandy qui se sent ridiculisé.
- *Alors, on est d'accord !* conclut Casey.
- *La loi, c'est la loi !* C'est le seul argument que trouve Sandy, furieux.
- *Les lois sont faites pour être enfreintes,* réplique-t-elle.
Link secoue la tête en direction de Casey.
- *Tu penses ! I' n' comprendra jamais ça !* Puis, se tournant vers Sandy, il ajoute : *Regarde, tant qu'y a des lois, y a des crimes. Si on veut se débarrasser des crimes, faut se débarrasser des lois. Seul moyen.*
- Sandy réfléchit à ce qui vient de se dire, sans répondre.
- Casey se relève, jette un coup d'œil dans l'allée, puis retourne s'asseoir avec un long soupir. Link aperçoit alors quelque chose au-dessus de la poubelle, près de l'endroit où il est assis. Un bouquet de fleurs fanées. Même dans la pénombre, il est évident qu'elles sont vieilles et écrasées, mais il en prend une et la place sous la patte que la veste de Casey a à l'épaule. Elle lui sourit et le remercie d'un signe de tête.
- *Ça n'en reste tout de même pas moins mon vélo !* grommelle Sandy nullement impressionné par ces démonstrations d'affection. *Ce n'est pas parce que des crimes sont commis en permanence que ça les rend justes.*
- *Justes ?* s'esclaffe Link. *Qui parle de ça ? C'est quelque chose qu'on ne peut éviter, comme la maladie ou la mort. C'est pas gai, mais c'est normal.*
- *Le délit, c'est normal ?* Sandy fronce les sourcils.

- Évidemment, poursuit Link. *Au même titre que la douleur. La douleur, c'est normal, n'est-ce pas ? Serre ta ceinture trop fort, elle te blesse, hein ? Et moins tu la serres, moins elle te fait mal.* Puis, il ajoute, sarcastique : *Bien sûr, on peut essayer de se passer totalement de ceinture...*

- Alors, faire des lois revient à chercher des problèmes ? Cela n'a pas de sens. Sandy se meut avec difficulté sur le sol. Il ne sait pas bien où Link veut en venir.

Casey lui sourit avec indulgence.

- Suppose qu'on soit quelque part où tout le monde est très contrôlé. Pour un oui ou pour un non, on valse en prison : parce qu'on s'habille autrement par exemple, ou simplement parce qu'on a regardé un flic de travers. Par contre, là où tout est vraiment libre, comme c'est le cas de certaines villes frontalières notamment, pas question de délit.

- Hé, dit Sandy, d'une voix qu'il veut ferme, *si vous abandonniez le vélo ici, vous pourriez tout bonnement retourner par l'allée et les flics de cette voiture ne vous gêneraient nullement.*

- Pourquoi nous embêteraient-ils ? demande Link. *C'est not' bécane.*

- J'ai la facture ! proteste Sandy.

- Il a une facture ! éclate de rire Casey imitant l'intonation de Sandy.

- Vous vous foutez des lois alors que ce sont elles qui donnent une cohésion à un pays, déclare Sandy, bien déterminé à ne pas se fâcher. Il serre les dents pour ne rien dire qu'il puisse regretter.

- C'est là que tu te trompes ! s'exclame Link. *Ce ne sont pas les lois qui maintiennent un pays, mais bien ceux qui les enfreignent ! Si nous n'existions pas, la société devrait nous inventer !*

- C'est dingue ! C'est tout ce que Sandy tellement abasourdi trouve à dire.

- D'accord, répond Link, très calme. *Mais te voilà à montrer les dents et à grogner à propos de ton vélo, comme un chien qui veut défendre son os. Et si ta famille et tes amis étaient ici, ils aboieraient également sur nous. Et si tu le disais aux flics, ils feraient plus qu'aboyer : ils mordraient. Donc, qu'est-ce qui vous tient tous ensemble ? C'est nous ! Sans nous, vous perdriez votre unité !*

- La société a le devoir de s'organiser contre le crime... commence Sandy.

- ...Et le crime doit s'organiser contre la société, l'interrompt Casey.

- Tu veux dire que c'est vraiment comme une guerre entre la société et la criminalité ? Autrement dit, que c'est la loi du plus fort ?

- Enfin ! Tu commences à comprendre, dit Link avec un rire bref.

- Mais les tribunaux alors ? Ils ne prennent pas parti. Ils sont objectifs, objecte Sandy.

- Le travail des tribunaux, c'est de faire respecter la loi, explique Casey. *Alors, n'est-il pas clair de quel côté ils se situent ? Ils ne sont au grand jamais, du côté de ceux qui les enfreignent. Comment cela se pourrait-il ?*

- *Autre chose ! Il y a le bien et il y a le mal, proteste Sandy, pas satisfait. Ceux qui sont dans leur droit doivent se protéger contre les mauvais.*
 - *Bien sûr, tu as raison, dit Link. Ainsi, nous continuerons à les provoquer et eux, de leur côté, continueront à nous provoquer. La belle société !*
 - *Ouais ! Chouette ! La belle société !* enchaîne Casey, en écho.
 - *Mais alors, que faire d'autre ?* bredouille Sandy.
 - *Si on commençait tout simplement d'abord par...* commence Link.
 - *Tout simplement ?*
 - *Tu sais, des choses correctes,* dit Casey.
 - *Et alors ?*
 - *Les gens ressentiraient moins le besoin de s'affronter tout le temps et de choisir leur camp,* conclut Casey, jetant la tête en arrière avec un air de défi.
 - *Vous ne me convainquez pas le moins du monde,* rétorque Sandy. *Regardez, quand un gars est pris à faire un croc-en-jambe au foot et que l'arbitre ne le fiche pas dehors, vous entendez gueuler la foule et ce, sans exception. Chacun s'y met parce qu'un arbitre qui ne fait pas respecter les règles est comme un briseur de jeu. Même quand elles n'ont pas grande importance, les règles sont là pour être respectées.*
 - *Donc, en prenant ta bécane, c'est, d'après toi, comme si nous étions des briseurs de jeu ?* dit Casey.
 - *Exactement !*
 - *Mais pourquoi faisons-nous ça ? Parce que nous ne voulons pas voir jouer les autres, peut-être ?*
 - *Non...* Sandy regarde fixement Casey qui se tient dans l'embrasement de la porte, les mains sur ses hanches. *C'est tout simplement parce que vous aimeriez jouer aussi et que vous ne voyez pas d'autre moyen. Je l'ai bien compris.*
 - *Allez viens, ils vont rester plantés là toute la nuit,* dit Link en se relevant et en prenant Casey par la taille. Une légère bruine tombe.
 - *Ouais,* dit-elle en opinant du bonnet, *cassons-nous !*
- Une minute plus tard, Sandy remonte lentement l'escalier et reprend possession de sa bicyclette.

B. Manuel

Idée directrice 1 : Le respect envers ceux qui détiennent l'autorité

On peut considérer qu'il existe deux formes de respect : pour la compétence (applaudissements pour une prestation) ou pour le statut (lever du public à l'entrée des juges). Respecter les détenteurs de l'autorité peut relever d'une forme comme de l'autre. À l'armée, le respect se fonde généralement sur le grade et est, dès lors, affaire de statut. C'est la position d'officier, et non l'homme, que saluent les militaires. Pour obtenir une marque de respect équivalente, un militaire devrait avoir été décoré... En général, le statut des enseignants les fait respecter *a priori* (qualifiés et diplômés, capables de se faire obéir et de sanctionner).

Dans les discussions en classe à ce propos, il convient d'explorer à fond ces considérations pour que les étudiants comprennent qu'il existe de multiples fondements au respect (statut, compétence, etc.).

1. Exercice : faire preuve de respect

Range les comportements suivants dans les discussions en classe, en attribuant la cote 10 à celui dont tu estimes qu'il est le plus respectueux à l'égard des autres, 9 à celui qui l'est moins, et ainsi de suite.

- A. Ne pas interrompre ceux qui ont la parole ()
- B. Écouter attentivement toutes les interventions ()
- C. Ne pas parler avec son voisin pendant les discussions ()
- D. Répondre aux questions avec sérieux ()
- E. Dégager ce qu'impliquent les propos des autres ()
- F. Ne pas s'agiter pendant que d'autres parlent ()
- G. Réfléchir avant de parler ()
- H. Ne pas abuser de son temps de parole ()
- I. Rester dans le sujet ()
- J. Éviter des attaques personnelles à l'égard des contradicteurs ()

2. Exercice : la familiarité (MM)

Qui, parmi les personnes suivantes, n'appellerais-tu pas par leur prénom avant qu'elles ne t'y invitent ? Justifie à chaque fois ta réponse.

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|-------------------------|
| ton professeur | ton directeur | le concierge de l'école |
| ton médecin | ton cousin | un voisin |
| un camarade de classe | le président du tribunal | ton avocat |

3. Exercice : qui détient l'autorité ? (ER)

Considère le tableau ci-dessous. Pense aux personnes auxquelles tu as affaire dans les cinq situations inscrites à gauche.

Lesquelles ont une autorité sur toi ? Sur lesquelles exerces-tu une certaine autorité ? Note tes réponses.

<i>J'exerce une</i>	-----
<i>autorité sur</i>	<i>a de l'autorité</i>
-----	<i>sur moi</i>

Dans ma famille

Parmi mes amis

Dans mon voisinage

À l'école

Dans le groupe auquel j'appartiens

Peux-tu dire si tu respectes ceux qui ont de l'autorité sur toi en fonction de ce qu'ils sont (de leur statut) ou pour ce qu'ils font ? Pour chaque exemple, le respect que d'autres sur lesquels tu détiens une quelconque autorité pourraient te manifester viendrait-il de ton statut ou de tes actes ?

Compare ton tableau avec celui de tes camarades. Avez-vous des points en commun ? Partagent-ils ton évaluation de la raison qui te fait respecter ceux qui ont une autorité sur toi ? Partagent-ils les raisons pour lesquelles pourraient te respecter ceux sur lesquels tu exerces une certaine autorité ?

Ta liste comporte-t-elle des gens qui ont sur toi de l'autorité et que tu ne respectes pas ? Pourquoi ce non-respect ? L'autorité peut-elle exister sans respect ? Le respect peut-il aller de pair avec l'autorité ?

Idée directrice 2 : La cohérence

On se méfie souvent des gens dont on n'est pas sûr de la cohérence des propos ou des actes. Quelqu'un qui se contredit est vite suspecté de ne pas savoir ce qu'il veut.

La question de la cohérence est très présente dans les problèmes de société. Par exemple, les politiques doivent être cohérentes par rapport aux droits. Une Constitution ne peut s'appliquer uniquement aux gens de plus d'1,60 m. Les jeunes éprouvent souvent des difficultés à voir les relations entre cohérence logique et politiques sociales, lien cependant bien visible à Mark et à ses amis. À partir du moment où une politique s'applique à une personne, elle doit s'étendre à tous ceux qui sont dans une situation similaire. S'il existe une politique qui s'applique à la majorité, il ne faudrait pas d'exception pour des individus qui sont dans une situation comparable. Si des procédures légales ne sont pas appliquées de manière cohérente, il en résulte des exemptions privilégiées d'un côté et des pénalités illégales de l'autre. Il est gênant d'apprendre que certains occupent des positions privilégiées leur permettant d'échapper à des impôts ou à des obligations militaires, ou bien de constater que des catégories de gens sont plus susceptibles que d'autres de se faire arrêter et condamner pour infraction à la loi. Ces situations violent le principe de cohérence, que ce soit dans les problèmes sociaux ou en matière de loi.

Dans le premier épisode de ce chapitre, le juge Bertoia et les étudiants discutent de l'application du principe de cohérence. Ils s'intéressent à la manière différente dont sont traités adultes et enfants. Dans quelle mesure les mineurs sont-ils exclus de politiques sociales s'appliquant au reste de la population ? Ce principe semblerait devoir exiger que des politiques sociales concernant des enfants soient examinées au cas par cas de manière à ce que la validité de leur application puisse être déterminée à chaque fois. Par exemple, s'il est souhaitable qu'ils doivent être définitivement dispensés de service militaire, il peut exister des domaines dans lesquels leurs droits et obligations ne peuvent plus être moindres que ceux des adultes.

4. Exercice : quand la cohérence s'impose-t-elle ? (ER)

Dans la liste ci-dessous, choisissez un problème avec un partenaire. Examinez-le :

- 1) en consultant au moins deux ouvrages sur la citoyenneté ;
- 2) en discutant avec un expert (un juriste pour un problème juridique).

L'un de vous envisagera comment l'information obtenue s'applique au cas de la colonne A, tandis que l'autre fera de même pour la colonne B.

Échangez alors ce que vous avez trouvé de manière à pouvoir répondre à la question de savoir si tous les gens sont traités avec cohérence par rapport au problème qui a fait l'objet de votre recherche.

<i>Problème</i>	<i>A</i>	<i>B</i>
discrimination dans l'emploi	homme venant de quitter le conseil de direction d'une entreprise	femme retournant dans le monde du travail après avoir élevé une famille
la justice et les jeunes	adolescent dont la mère est chômeuse	étudiant dont le père est avocat
égalité devant la loi	citoyen accusé d'un crime qu'il nie avoir commis et qui peut s'offrir le meilleur avocat	citoyen pauvre accusé d'un crime qu'il nie et qui doit accepter un avocat commis d'office
les droits civils	étudiants manifestant dans leur institution contre une mesure du gouvernement	adultes manifestant devant l'hôtel de ville pour la même raison que dans la colonne A
traitement par la police	étudiant, fille d'un responsable politique, accusée de détenir de la drogue	étudiant, fils d'immigré sans travail, accusé de détenir de la drogue
impôts indirects	président d'une multinationale	petit commerçant

Partagez vos découvertes et envisagez ensemble les questions que voici :

1. Dans combien de cas les problèmes ont-ils été traités de manière cohérente pour les individus des deux colonnes ?
2. Trouvez-vous que cela fait preuve de cohérence ?
3. La cohérence est-elle toujours bonne ?
4. Dans combien de cas y avait-il une différence entre la manière dont le problème a affecté l'individu dans la colonne A et dans la colonne B ?
5. Êtes-vous d'accord avec le manque de cohérence que reflètent ces exemples ?
6. L'incohérence est-elle toujours négative ?
7. Formulez une phrase expliquant quand la cohérence vous semble ou non souhaitable.

5. Exercice : relever des incohérences

Dans ces cas, quels sont ceux que tu trouves cohérents ou pas ?

1. *Audrey* : « Il se fait que je ne fais jamais d'emprunt, parce que si on me prête de l'argent, je le rembourse toujours. »
2. *Dorothée* : « Je sais plonger, flotter et barboter, mais pas nager. »
3. *Christophe* : « Je n'aime pas l'histoire, car elle se contente d'accumuler des faits sans jamais fournir d'explication. »
4. *Mathieu* : « Mesdames et Messieurs les membres du jury, celui d'entre vous qui voterait en faveur de la culpabilité de mon client ne se comporterait pas en gentleman. »
5. *Henry* : « Les médecins ont raison : j'ai une maladie incurable. Pourtant, je ne me suis jamais mieux senti de ma vie. »
6. *Violette* : « Je suis simplement une jeune fille enthousiaste, soucieuse de réussir. Où va-t-on chercher que je suis ambitieuse ? »
7. *Sophie* : « Je veux bien admettre que si, à partir de n'importe quel point de la terre, on marche toujours tout droit, on finira par revenir au point de départ. Et pourtant, je ne dirais pas que la terre est ronde. »
8. *Arnaud* : « Les couleurs que je préfère dans le spectre solaire sont les rouges, c'est-à-dire l'outremer, l'indigo et l'aigue-marine. »
9. *Sabine* : « Taisez-vous tous ! Comment se concentrer dans un tel chahut ? Je ne veux plus entendre un seul mot de qui que ce soit et, croyez-moi, je pense vraiment ce que je dis ! »
10. *Pascal* : « Je trouve que les gens devraient moins communiquer. C'est pourquoi, quand le téléphone sonne, je ne réponds pas. »
11. *Édith* : « Il est important de tirer des leçons de l'expérience. C'est pourquoi je dis que maintenant qu'on a volé nos vélos, il faut fermer la porte de l'appentis. »
12. *Thierry* : « Les résultats, il n'y a que ça qui compte. Le jour où ce ne sera plus comme ça, ce sera la fin du monde. »

13. *Aurore* : « Je ne m'intéresse pas fort aux gens, mais j'adore l'humanité. »
14. *Océane* : « Bien qu'opposée à la tyrannie de la majorité, je suis favorable à la démocratie. »
15. *Sam* : « L'exception confirme la règle sauf dans certains cas, ce qui ne fait que confirmer ce que je dis. »

6. Exercice : La cohérence

Article de presse

M. X, parlementaire, candidat aux prochaines élections, s'est rendu dans une école de sa circonscription. Il y a fait une brève intervention, suivie d'un débat improvisé.

« M. le Député », demanda un étudiant, « Tous les gens que je connais reçoivent de vous tellement de courrier leur conseillant de se méfier de certains étrangers ! Vous savez à quoi je fais allusion... En quoi nous menacent-ils ? »

« Là n'est pas la question », répondit le parlementaire. « Notre peuple est plutôt apathique. Il faut le secouer. »

Un autre étudiant intervint : « Mais n'est-il pas préférable d'essayer de faire la paix avec ce pays, M. le Député ? Et le premier pas vers la paix n'est-ce pas de notre part de le reconnaître diplomatiquement ? »

« Oh ! » répondit-il, « je suis bien d'accord. C'est malheureusement un pas que nous n'avons pas la liberté de faire. Notre population ne l'admettrait jamais. »

1. Le pays étranger en question pourrait-il vraiment constituer une menace dont les habitants ne se rendent pas compte ?
2. Si le pays étranger constitue une menace dont les habitants ne se rendent pas compte, le député doit-il avertir ses électeurs du danger ?
3. En supposant que le pays étranger constitue une menace réelle pour la sécurité du pays, le député a-t-il répondu de manière cohérente à la première question qui lui a été posée ? Explique.
4. Est-ce possible qu'un gouvernement hésite à reconnaître diplomatiquement un pays par peur de la désapprobation populaire ?
5. Étant donné le degré de plausibilité de chacune des réponses du député, pourraient-elles, ensemble, sembler contradictoires ?

7. Exercice : ambiguïté et équivoque

Lorsqu'un mot peut avoir deux ou plusieurs sens dans le même contexte, on dit qu'il est *ambigu*. Exemple : « Les Dupont ont loué leur maison. » Des mots comme *nation*, *souveraineté* peuvent l'être.

Quand un mot est utilisé à deux endroits différents d'un même passage avec des sens ou des fonctions (verbe ou adjectif) différents, on parle d'*équivoque*, de malentendu. Par exemple : « Le visiteur illustre le livre. »

Le contexte permet généralement de lever l'ambiguïté ou l'équivoque.

Classe les exemples suivants :

	Ambiguïté	Équivoque	?
1. Le client valide le produit	()	()	()
2. Marie a cogné le vase contre le verre : il s'est cassé	()	()	()
3. Elle a signalé son forfait	()	()	()
4. Au nom de l'amour, il a voulu sauver son âme	()	()	()
5. Ce restaurant sublime la cuisine avec des plantes	()	()	()
6. Ma bonne cuisine avec des navets.	()	()	()
7. Le grand Dieu fit les planètes et nous faisons les plats nets (Rabelais, <i>Pantagruel</i> , 1532)	()	()	()
8. Un homme est entré avec un chien dans le café ; il a sauté sur le tabouret	()	()	()
9. Y a un ami qui lit son livre	()	()	()
10. Il est temps d'agir. On a le temps qu'il faut pour le faire	()	()	()

Idée directrice 3 : Quand commence l'éducation ?

La communication est à la base de l'éducation. L'éducation des tout petits est assimilée à de l'élevage. C'est ainsi que, dans certaines familles, on laisse pleurer un enfant. Il peut alors devenir apathique, comme s'il comprenait que pleurer ne sert à rien. Ou il peut réagir de manière exagérée aux premiers symptômes de faim, parce qu'il a compris que ce qui réussit, c'est de se montrer toujours plus affamé.

Si des études arrivaient à prouver qu'il existe une communication mère/enfant avant la naissance, un apprentissage prénatal serait possible. Des recherches n'ont pas abouti à des résultats concluants, sans pour autant que l'on puisse rejeter cette hypothèse.

Selon une autre théorie, les gens naîtraient avec des connaissances que le choc de la naissance leur ferait oublier. Les humains traverseraient leur vie en redécouvrant peu à peu ce qu'ils avaient su jadis. Même si cette vision est fortement démodée, il n'y a aucune raison pour que les enfants ne puissent en discuter en tant qu'explication éventuelle de l'origine de la connaissance.

8. *Plan de discussion : quand l'éducation devrait-elle commencer et quand devrait-elle finir ?*

Comment réagis-tu aux déclarations ci-dessous ?

1. *François* : « Ma petite sœur va à la garderie. Ce n'est pas vraiment une école : les gosses n'y font que jouer sans qu'on essaie de leur apprendre quoi que ce soit. Je trouve cela dommage, car elle pourrait apprendre beaucoup de choses si on se donnait la peine de les lui enseigner. »

2. *Nancy* : « Maintenant que mon grand-père est retraité, il suit des cours du soir parce qu'il a dû quitter l'école trop tôt. Et lorsqu'il aura son diplôme de secondaire, il compte s'inscrire à l'université. »
3. *Patrick* : « L'école commence trop tôt. Les enfants ne devraient pas y aller avant l'âge de 10 ans : ce n'est qu'alors qu'ils commencent à réfléchir. »
4. *Tatiana* : « Les personnes âgées n'ont pas besoin d'enseignement. Tout ce qu'elles doivent savoir, c'est comment occuper leur temps libre. »
5. *Vincent* : « Les très jeunes et les très vieux ne peuvent rien faire d'autre que jouer. Entre-temps, on est pris par le travail. Et comme l'éducation ne consiste ni à jouer ni à travailler, elle ne trouve de place nulle part. »

9. Exercice : jeu d'associations (MM)

Associe l'habileté ou la connaissance de la colonne de gauche avec le lieu ou la structure dans laquelle elle est habituellement enseignée. Justifie.

Remarque : puisque la liste de gauche est plus longue, plusieurs postes peuvent évidemment être reliés à ceux de la colonne de droite.

les bonnes manières	à la maison, dans la famille,
parler	à l'école
lire	au sein d'un groupe
les couleurs	à la garderie
conduire une voiture	à l'école maternelle
faire sa toilette	à l'université
l'histoire	dans la nature
la religion	par ses pairs
l'éducation sexuelle	autrement
manger sainement	
s'occuper de son chien	
les gaz rares	
les marées	
la mécanique automobile	

10. Exercice : que signifie « être éduqué » ? (ER)

Complète les phrases suivantes :

- A. La personne la mieux éduquée que je connaisse est quelqu'un qui -----
- B. La personne la moins éduquée que je connaisse est quelqu'un qui -----
- C. La personne éduquée la plus âgée que je connaisse est quelqu'un qui -----
- D. La personne éduquée la plus jeune que je connaisse est quelqu'un qui -----

Approfondis ta recherche à l'aide du tableau que voici :

	<i>L'éducation peut se définir comme</i>	<i>cette éducation commence</i>
Si la personne décrite en A est la mieux éduquée que tu connais	_____	_____
Si la personne décrite en B est la moins éduquée que tu connais	_____	_____

Si la personne décrite en C est la
personne la plus âgée que tu
trouves éduquée _____

Si la personne décrite en D
est la personne éduquée la plus jeune
que tu connais _____

1. Tes définitions d'une éducation sont-elles cohérentes ?
2. À partir de quel âge une personne peut-elle correspondre à tes quatre définitions de l'éducation ?
3. Quand commence une éducation ?

Compare ton tableau avec celui des autres étudiants.

Êtes-vous tous du même avis quant à l'âge où débute l'éducation ?

Quel est le personnage de Mark dont la plupart des étudiants partagent l'avis quant à la question de savoir à quel âge commence l'éducation ?

Idee directrice 4 : Qu'est-ce qu'une société révèle d'elle-même ?

Au début du troisième chapitre, Bart déclare qu'« une manière d'étudier comment une société fonctionne, c'est de voir ce qu'elle laisse découvrir de son fonctionnement à sa jeunesse ». Toute société a ses arcanes ou ses secrets, dont on ne discute pas. Certains sujets sont considérés comme tabous, ou trop choquants, ou trop vulgaires pour qu'on puisse en parler et, dans presque toute société, il y a des choses qu'on préfère ne pas dire. Dans l'éducation, ces sujets ne sont pas abordés dans les manuels ou, s'ils le sont, c'est très timidement ou maladroitement.

Bart semble dire qu'il ne faut pas prendre des propos au pied de la lettre. Ce qui se dit doit toujours être compris en relation avec le non-dit ou le sous-entendu. Par exemple, si, à un de ses parents qui lui demande comment cela a été à l'école, un enfant répond qu'il a réussi sa dictée, on pourrait supposer qu'il n'a pas réussi autre chose et que, du coup, il n'en parle pas. Dans ce cas, le non-dit est probablement même plus important que ce qui est dit.

11. Exercice : comment les sociétés se considèrent-elles ? (MM)

Voici comment est enseigné aux enfants un épisode de l'histoire nationale dans les écoles du pays des *Pommes* :

Il y a quatre siècles, une famine a décimé la population du pays des *Pommes*. Quelques centaines de survivants seulement sont parvenus à traverser cette région devenue désertique, et cela grâce à leur excellente condition physique, à leur grande intelligence et grâce aussi au fait qu'ils étaient fort bien armés pour lutter contre les prédateurs. Ils ont fini par découvrir une oasis, terre fertile habitée par une peuplade bizarre et primitive qu'ils ont aussitôt surnommée les *Poires*, d'après les arbres qui poussaient là en abondance. Pour se rappeler leur pays qu'ils avaient laissé bien loin, ils l'ont dénommé *Pomme*. Ils ont conservé le nom de *Pommes* et ont pris possession de l'oasis tout en se mettant à civiliser les *Poires* primitifs, en leur enseignant les méthodes du peuple pomme, plus civilisé. Comme certains des *Poires* n'acceptaient pas

cela facilement, il a fallu, dans leur propre intérêt, utiliser la force pour les soumettre. La majorité d'entre eux cependant, reconnaissant publiquement l'immense supériorité de la culture des *Pommes*, ont accueilli leurs conquérants à bras ouverts.

Essaie de répondre avec le plus de précision possible aux questions suivantes :

1. Pourrais-tu raconter cette histoire, mais du point de vue des Poires ?
2. Trouves-tu les deux versions différentes ? Si oui, si non, en quoi ?
3. Peux-tu tirer des conclusions à propos de la relation entre une société et la manière dont on pourrait enseigner son histoire ?

12. Exercice : des fenêtres sur la société (ER)

Imagine-toi en extraterrestre recevant des informations sur notre société au moyen des télécommunications. Tu es chargé(e) de faire un rapport.

A	B	C
Sujet à observer	source(s) d'information	trois déductions à partir de la façon dont le sujet est traité
Traitement des handicapés	1° vidéo d'une personne faisant son marché en chaise roulante 2° publicité télévisée priant les employeurs d'engager des handicapés 3° journal télévisé montrant des handicapés participant aux Jeux Olympiques	1. 2. 3.
Traitement des minorités	1° articles de journaux décrivant des conditions d'accueil de certains immigrants 2° statistiques de chômage et origine ethnique des chômeurs 3° annonce locative ségrégationniste	1. 2. 3.
Place du délit dans la société	1° film montrant des violences faites à de jeunes pensionnaires d'un home 2° journaux télévisés évoquant un procès dans un scandale politico/financier 3° article contre la peine de mort	1. 2. 3.
Droits civils	1° copie de la Déclaration universelle des Droits de l'Homme (1948) 2° vidéo d'un entraînement de militants néo-nazis 3° tracts et affiches racistes	1. 2. 3.

Égalité devant la loi	1° criminalisation des attitudes antiracistes 2° statistiques sur la proportion de gens selon leur appartenance ethnique 3° loi acceptant l'objection de conscience	1. 2. 3.
Influence de la propagande	1° sélection de publicités commerciales 2° discours électoraux 3° comparaison de manuels d'histoire	1. 2. 3.

Choisis un aspect de la vie de ton pays (colonne A), analyse-le en utilisant une ou plusieurs sources d'information (B) et prépare le rapport (C).

Utilise des livres de références ou des personnes ressources si tu rencontres des difficultés pour la colonne B.

Il y a sept points dans la colonne A. Quatre ou cinq étudiants peuvent travailler sur chacun d'eux :

- soit individuellement, en comparant leurs notes après que chacun ait noté dans la colonne C sa ou ses conclusions ;
- soit en groupe dès le départ.

Les descriptions de la société, telles que vous venez de les réaliser, se rejoignent-elles ?

13. Exercice : relation entre société et éducation (MM)

Pour chacun des systèmes éducatifs que voici, réponds aux questions :

1. Tous les garçons de six à neuf ans apprennent à lire et à écrire. Les meilleurs peuvent poursuivre des études. On leur enseigne la philosophie, le droit, la politique et l'éthique. Les filles des couches inférieures sont instruites des tâches ménagères par leur mère, tandis que celles des couches supérieures apprennent la musique, l'art et la tenue d'un ménage.
2. L'éducation est gratuite et obligatoire pour tous. On apprend aux jeunes à lire et à écrire, quelle que soit leur appartenance sexuelle ou sociale. À l'adolescence, les meilleurs sont poussés vers une formation universitaire, tandis qu'aux autres, on apprend un métier. Garçons et filles reçoivent la même éducation, si ce n'est qu'on encourage les filles à poursuivre plutôt des études littéraires et les garçons des études scientifiques.
3. On donne à tous des cours pratiques : cuisine, couture, jardinage et autres habiletés manuelles. Certains garçons apprennent le métier de leur père. La plupart des filles sont initiées au métier de leur mère.

Questions :

- a) Dans chacun de ces modèles de société, quels semblent être les objectifs de l'éducation ? Justifie ta réponse.

- b) Chacune de ces sociétés valorise-t-elle plus l'éducation pour elle-même ou pour des raisons d'utilité ? Qu'est-ce qui te fait répondre ainsi ? Es-tu ou non favorable à cette valorisation ? Pourquoi ?
- c) Trouves-tu un sexe favorisé par rapport à l'autre ? Justifie ta réponse.
- d) Quelle société estimes-tu plus proche de la nôtre ? En quoi ?

14. *Plan de discussion : qu'est-ce qu'une société révèle d'elle-même ?*

Peux-tu dire que les phrases suivantes sont applicables à des situations similaires qui te sont familières ? Si oui, peux-tu expliquer en quoi ?

1. *Judith* : « Des tas de choses se passent en classe qu'aucune personne extérieure n'imagine. Et si on les racontait, personne ne les comprendrait. »
2. *Roland* : « Certains d'entre nous font partie d'un club. Ce que nous y faisons ne regarde personne. »
3. *Jonathan* : « J'imagine que chaque famille tient à sa vie privée. C'est le cas pour la mienne. Nous ne racontons jamais ce qui s'y dit ou s'y fait. »
4. *André* : « La société pour laquelle je travaille a une double politique. Pour l'une, circulent des documents ou des affiches. Pour l'autre, rien n'est écrit et la seule façon de s'en rendre compte, c'est d'observer ce qui se passe. »
5. *Sandrine* : « Je pense que, pour leurs prises de décision, tous les partis politiques, n'ayant rien à cacher, ont aujourd'hui abandonné leurs tactiques occultes pour les remplacer par une totale transparence. »
6. *Jérôme* : « Toutes les négociations internationales font l'objet de discussions secrètes entre diplomates de moindre importance, suivies de réunions publiques au sommet servant à entériner les accords déjà pris. »
7. *Caroline* : « Les membres du syndicat auquel j'appartiens ne font pas de politique. Ce sont les chefs qui s'en occupent et qui passent ensuite une bonne part du temps à nous convaincre de les suivre. »
8. *Irma* : « C'est à travers ses lois qu'une société se dévoile. Et ces lois sont du domaine public. »
9. *Pierre* : « Par la comparaison avec la réalité de ce qui est étudié dans les écoles, on peut déduire ce qu'une société essaie de cacher. »
10. *Julie* : « Rien n'échappe à nos journaux. Ils révèlent tout sur tout le monde. Existe-t-il quelque convention secrète entre responsables politiques, militaires ou économique, la presse le révèle toujours plus ou moins rapidement. »

Idée directrice 5 : Les huit possibilités

Dans le treizième chapitre de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, on peut trouver la première discussion à propos des « quatre possibilités » que, plus tard, Harry et ses copains appliqueront à plusieurs occasions. Au cours de cet épisode, Millie découvre que si un troisième terme (et aussi sa négation) est introduit, le nombre de possibilités monte à huit.

Exemple : on peut combiner de quatre manières les mots « gâteau » et « lait » :

gâteau et lait

gâteau

lait

ni gâteau ni lait

Si l'on ajoute un troisième terme commun à chacun des cas, par exemple « à la maison », cela donne :

gâteau et lait à la maison

gâteau à la maison

lait à la maison

ni gâteau ni lait à la maison

On peut aussi dire le contraire : « hors de la maison »,

gâteau et lait hors de la maison

gâteau hors de la maison

lait hors de la maison

ni gâteau ni lait hors de la maison

Un tel exercice permet aux étudiants d'envisager toutes les possibilités logiques et d'en découvrir ainsi certaines qui, autrement, auraient pu leur échapper.

15. Exercice : accord et désaccord au sein de petits groupes

Ce jeu des quatre ou huit possibilités peut aider à schématiser les diverses espèces de possibilités, notamment les façons d'être d'accord ou non.

Supposons que Mark, Maria et Fran envisagent de combien de manières ils pourraient être d'accord ou pas avec une décision des autorités scolaires :

<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>
1. d'accord	d'accord	d'accord
2. d'accord	d'accord	pas d'accord
3. d'accord	pas d'accord	d'accord
4. d'accord	pas d'accord	pas d'accord
5. pas d'accord	d'accord	d'accord
6. pas d'accord	d'accord	pas d'accord
7. pas d'accord	pas d'accord	d'accord
8. pas d'accord	pas d'accord	pas d'accord

N.B. En faisant ce genre d'exercice, garde à l'esprit que la colonne A n'est modifiée qu'après quatre cas, la B tous les deux cas, et la C à chaque cas.

Par groupes de huit, construisez votre modèle d'accord ou de désaccord à propos d'un problème particulier. (Y aura-il une guerre prochainement ? L'école est-elle meilleure cette année que l'an dernier ? Les jeunes ont-ils le droit de discuter de leurs droits ? Etc.)

16. Exercice : le choix d'une carrière (ER)

Réfléchir à son avenir suppose considérer si la carrière qu'on envisage comporte quelque *intérêt*, si l'on possède les *capacités* requises pour l'exercer et si elle permettra de *gagner sa vie* de manière satisfaisante. On peut combiner ces trois facteurs en huit possibilités.

Pense à ce qui t'intéresse (sortir de chez toi, rencontrer des gens, etc.), à une aptitude qui t'est propre (facilité à communiquer, aller au fond des choses, etc.). Utilise cette information pour remplir le tableau que voici :

<i>Job</i>	<i>Intérêt utilise-t-il mon intérêt pour</i>	<i>Capacité suis-je capable ?</i>	<i>Revenu me garantit-il un revenu suffisant ?</i>
<i>A</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
<i>B</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>C</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
<i>D</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>
<i>E</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Oui</i>
<i>F</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>	<i>Non</i>
<i>G</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>	<i>Oui</i>
<i>H</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>	<i>Non</i>

- 1) Dresse une liste de huit carrières qui te tentent. Recherche dans laquelle de ces huit catégories (de A à H) elles peuvent tomber (certaines peuvent se trouver dans la même).
- 2) La profession pour laquelle la réponse aux trois questions est positive semble être la meilleure. Quelle raison invoquer pour l'écarter ?
- 3) La profession pour laquelle la réponse aux trois questions est négative semble être la moins bonne. Quelle raison invoquer pour la choisir ?
- 4) Quelles conclusions tires-tu de cet exercice ?

17. Exercice : l'élection (ER/ML)

Pour bien voter, il est important de connaître les positions des divers candidats sur les problèmes politiques essentiels.

Supposons que tu sois amené à voter pour élire le président de ton pays. Trois candidats se présentent. Et tu te sens concerné par huit problèmes.

En considérant les promesses de chacun, fais un tableau où tu approuves ou désapprouves leurs points de vue sur chacun de ces problèmes :

<i>Problèmes</i>	<i>Candidats</i>		
	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
droits identiques pour les minorités			
revenu garanti			
participation des citoyens au gouvernement			
augmentation du budget de l'armée			
armée pour hommes et femmes			
restriction du pouvoir des syndicats			
réduction de l'impôt sur le revenu			
lutte contre le chômage par politique de travaux publics			

Dans chacune des vingt-quatre cases, indique si tu approuves ou pas. Tu découvres qu'il n'y a pas deux lignes verticales ni horizontales identiques. Peux-tu proposer un tableau qui rencontre cette description ?

Verrais-tu une raison pour ne pas voter pour un candidat dont tu aurais approuvé les vues sur ces problèmes ? Et pourrais-tu trouver une raison pour voter pour un candidat dont tu aurais désapprouvé les points de vue ?

Idée directrice 6 : Relation de la société à ses institutions

Mickey et Randy expriment leur désir d'en savoir plus sur les institutions ainsi que sur ce qui les définit. Une institution est l'outil au moyen duquel une société organise ses diverses activités, qu'elles soient économiques, éducatives, politiques, religieuses, récréatives, culturelles, etc. : famille pour la petite enfance ; écoles pour l'éducation ; églises pour la religion ; banques et bourses pour la finance.

On peut donner aux institutions un sens plus collectif : au lieu de parler de chaque entreprise privée comme d'une institution, on parle d'institution privée ; au lieu d'églises particulières, on parle d'une religion organisée comme d'une institution.

Ces institutions sont si vastes et si complexes qu'il n'est pas surprenant qu'elles débordent l'une sur l'autre ou soient même parfois prises l'une pour l'autre. Si c'est un peu par humour qu'on peut considérer la corrida comme une religion nationale de l'Espagne ou le baseball pour l'Amérique (comme l'a dit le philosophe Morris Cohen), c'est avec le plus grand sérieux que Max Weber a déclaré que, pour beaucoup de gens, faire des affaires est leur religion.

On peut demander aux étudiants de rechercher des définitions plus précises et des critères plus explicites permettant d'identifier les institutions, de les distinguer les unes des autres, d'en découvrir les analogies et les liens. Tout en étant différentes, une nation et une famille présentent des analogies. Beaucoup de gens refusent absolument de parler de « famille humaine ». Pour eux, il ne s'agit là que d'une figure de style qui ne doit pas être prise au sens littéral : la famille est une institution, alors que l'espèce humaine n'en est absolument pas une et les comparer constitue une grave erreur de catégorie. Ceci ne doit cependant pas vous faire renoncer à encourager vos étudiants à rechercher dans quelle mesure il est légitime de faire ces comparaisons. Existe-t-il un sens où l'espèce humaine peut être considérée comme une famille ? Certains étudiants pourraient faire remarquer que les membres de la société actuelle ont tous des ancêtres communs. Ils pourraient se demander si la distribution de nourriture dans le monde peut être comparée à celle qui se fait dans une famille. Même si certaines de ces analogies ne tiennent pas debout, elles ont le mérite d'être provocantes et de permettre une discussion éclairante.

18. Exercice : similitudes et différences dans les institutions (ER)

Dans la grille ci-dessous, fais la liste de la manière dont chaque institution de gauche est *comme* chaque institution du dessus, par exemple ce qu'une entreprise a de commun avec une famille. (Sers-toi de documents officiels.)

En quoi une école est-elle comparable à une église ?

	église	école	famille	banque	entreprise privée	tribunaux	partis
église	/////						
école		/////					
famille			/////				
banque				/////			
entreprise privée					/////		
tribunaux						/////	
partis							/////

Qu'est-ce que toutes ces institutions ont en commun ?

Pareillement, dans la grille ci-dessous, fais la liste de la manière dont chaque institution de gauche est *différente* de celles du dessus

	église	école	famille	banque	entreprise privée	tribunaux	partis
église	/////						
école		/////					
famille			/////				
banque				/////			
entreprise privée					/////		
tribunaux						/////	
partis							/////

Peux-tu généraliser les diverses façons dont ces institutions diffèrent les unes des autres ?

19. Exploration de l'expérience sociale : la culture

Exercice : institutions et universels cultureux

Le comportement humain n'est pas que le fruit de besoins biologiques ou d'appétits particuliers. Il découle également de certains modèles comportementaux conventionnels, appris et acceptés, qui constituent la *culture*. En d'autres termes, la culture est cet ensemble complexe fait de la connaissance, de la croyance, de l'art, de la morale, de la loi, de la coutume, ainsi que de nombre d'autres traditions ou habitudes acquises en vivant dans une société donnée. C'est là le sens généralement donné

au mot de « culture », par opposition au sens spécialisé qui ne se rapporte qu'à un comportement artistique ou esthétique.

Certaines caractéristiques qui paraissent communes à toutes les cultures sont appelées « universels culturels ». Leur interprétation varie évidemment d'une culture à une autre. C'est le cas, par exemple, pour le mariage, la tenue d'un ménage, l'hygiène.

En tenant compte de ces différenciations culturelles, que considères-tu comme non universel dans ce qui suit, qui ne se retrouve donc pas dans certaines cultures ? Que ne considères-tu pas comme institutions ?

- | | |
|---|----------------------------------|
| 1. le classement par âge | 29. le langage |
| 2. l'athlétisme | 30. la loi |
| 3. les parures du corps | 31. les superstitions |
| 4. le calendrier | 32. les machines |
| 5. le jeu d'échecs | 33. la magie |
| 6. l'apprentissage de la propreté | 34. le mariage |
| 7. la cuisine | 35. la médecine |
| 8. faire la cour | 36. la modestie |
| 9. la danse | 37. le prêt d'argent |
| 10. l'interprétation des rêves | 38. le deuil |
| 11. l'éducation | 39. la musique |
| 12. l'éthique | 40. la mythologie |
| 13. la famille | 41. les nombres |
| 14. la fête | 42. l'obstétrique |
| 15. le feu | 43. les amendes |
| 16. des interdits alimentaires | 44. les noms de personnes |
| 17. les rites funéraires | 45. les rites de propriété |
| 18. les jeux | 46. les coutumes des jeunes |
| 19. la gestuelle | 47. les rites religieux |
| 20. faire des cadeaux | 48. les règles de résidence |
| 21. le gouvernement | 49. l'amour romantique |
| 22. faire des salutations | 50. les restrictions sexuelles |
| 23. le logement | 51. la différenciation de statut |
| 24. l'hygiène | 52. la fabrication d'outils |
| 25. le tabou de l'inceste | 53. le commerce |
| 26. la législation en matière de succession | 54. le végétarisme |
| 27. l'humour | 55. rendre visite |
| 28. la parenté | 56. le sevrage |

Idée directrice 7 : Apprendre de son entourage

Dans le deuxième épisode, Suki demande pourquoi ne pas « discuter sérieusement avec des gens que l'on connaît plutôt que de parler superficiellement avec des inconnus ». Des domaines d'apprentissage peuvent être désavantagés si le degré de familiarité entre l'enseignant et l'apprenant est trop élevé. Si l'on estime souvent peu

souhaitable d'apprendre avec un membre de la famille à jouer du piano ou à conduire une voiture, c'est que le détachement et l'objectivité nécessaires pour l'enseignement et l'apprentissage d'habiletés aussi pointues risquent de faire défaut.

Certains aspects de l'expérience humaine peuvent cependant échapper à des spécialistes. Pour en apprendre davantage sur le passé de sa famille, sur les valeurs et comportements des générations antérieures, il n'y a probablement rien de mieux que de pouvoir en consulter des membres, parents ou grands-parents. S'il s'agit d'en explorer les valeurs, un spécialiste ne sera sans doute pas de grande utilité.

Peut-être qu'une raison qui pousse les étudiants à rechercher des discussions en dehors de la classe, c'est qu'ils les souhaitent davantage critiques que descriptives. Ils ont probablement l'habitude de cours qui se réduisent à l'étude de données factuelles, sans souci d'évaluation ou de jugement. La question de savoir s'ils sont réalistes quand ils croient que mener ces discussions chez eux les aidera à découvrir des critères leur permettant de faire de tels jugements reste à prouver.

20. Exercice : comment le sais-tu ?

Voici un exercice intéressant. Dans la colonne de gauche, inscris dix choses que tu connais et fais-les correspondre aux items de droite.

<i>Choses que je sais</i>	<i>Comment je les sais</i>
1. _____	a. par la lecture
2. _____	b. je l'ai appris à l'école
3. _____	c. je l'ai appris à la maison
4. _____	d. je l'ai découvert seul(e)
5. _____	e. observation personnelle combinée à celle d'autres
6. _____	f. discussion avec des amis
7. _____	g. par la radio et la télévision
8. _____	h. expérimentation scientifique
9. _____	i. en réfléchissant
10. _____	j. autrement (expliquer)

21. Exercice : qui sont tes enseignants ?

Dans la colonne A, note vingt choses que tu connais. Il peut s'agir de *faits* : « George Washington fut le premier président des États-Unis » ou « je sais que je suis l'aîné de la famille » ; il peut s'agir d'*habiletés*, comme : « je sais rouler à vélo » ou « je sais parler l'espagnol » ; il peut aussi s'agir d'*attitudes*, comme : « je sais que je suis jolie » ou « je sais que je t'aime bien ». Ta liste peut comporter une série de postes de ces trois sortes ou plus.

Va ensuite dans la colonne B et écris-y le nom de la ou des personne(s) de qui tu as appris ce qui se trouve dans la colonne A. Les noms peuvent être précis ou généraux (par exemple, des copains de mon âge). Parfois, tu ne connais pas le nom (si tu as trouvé cela dans un livre dont l'auteur t'est

inconnu). Ou encore, tu ne peux attribuer ce savoir à une personne bien précise, par exemple ce que tu as pu apprendre par la radio ou la télévision.

Quand tu as complété la colonne B, va à la C et marque d'un signe le nom de gens que tu connais parmi ceux qui t'ont appris quelque chose.

Quel est le pourcentage de ta liste A que tu tiens de gens que tu connais ?

Compare tes listes avec d'autres. Leur pourcentage est-il proche du tien ? Ont-ils noté des choses qu'un manque de place t'a empêché de relever ?

Vos listes indiquent-elles qu'on apprend surtout de gens qu'on connaît ?

Pourrais-tu construire un autre tableau représentant des choses que tu aurais apprises de gens que tu n'as jamais rencontrés ?

A	B	C
<i>je connais</i>	<i>j'ai appris de...</i>	<i>est-ce quelqu'un que je connais ?</i>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		

Idée directrice 8 : Camaraderie, amitié, amour

À l'adolescence, les jeunes prennent conscience de la portée des différences qui peuvent exister dans leurs relations sociales avec leurs pairs. Ils savent qu'ils ne taxeraient pas d'amis des condisciples qu'ils fréquentent presque quotidiennement. Et ils sont également sûrs de ne pas être amoureux d'amis, même très intimes. C'est de la distinction entre ces formes de relations que discutent Lisa et Mark dans le quatrième épisode du troisième chapitre.

La camaraderie semble différer de l'amitié et de l'amour en fonction du sens que ces mots prennent pour les personnes concernées. Suffit-il de se trouver souvent ensemble pour se considérer comme copains ? Mise à part l'habitude d'être ensemble, cette relation peut avoir relativement peu de sens.

Les relations sont nettement plus spécifiques et chargées de sens dans le cas de l'amitié et de l'amour. Trouver des critères au moyen desquels les distinguer clairement ne suffit pas. Dans la relation amoureuse, le bonheur de l'autre peut compter autant que le sien propre. Ne pourrait-on en dire autant de l'amitié ? Et si celle-ci peut se définir comme une relation sociale égalitaire, sans attente de bénéfice, on pourrait dire la même chose de l'amour.

Dans les discussions à ce propos, il convient de demander aux étudiants d'essayer de trouver une caractéristique qui soit toujours présente dans les relations amoureuses et jamais dans celles d'amitié et inversement, ce qui leur ferait disposer de critères fiables permettant de distinguer les deux.

22. Exploration de l'expérience sociale : de petits groupes

Exercice : amitié, familiarité et appartenance à un groupe

Pour chacun des cas ci-dessous, fais ce qui suit :

- A. Vois si la phrase constitue une généralisation valable. Dirais-tu : « cela n'arrive jamais », « cela arrive parfois », « cela arrive habituellement », « cela arrive toujours » ?
- B. Si tu considères que cela arrive parfois ou habituellement, explique pourquoi.
- C. Si tu penses que ça n'arrive jamais, dis pourquoi.
 1. Plus des gens deviennent familiers, plus il y a de chances qu'ils deviennent amis.
 2. Nous avons tendance à choisir pour amis des gens qui partagent nos idéaux et nos valeurs plutôt que des gens qui nous ressemblent.
 3. On a tendance à rejoindre des groupes qui partagent les mêmes valeurs.
 4. Si tu as des liens forts avec un groupe et de moins forts avec un autre et que ces deux groupes entrent en conflit, tu quittes le second.
 5. Plus rapide est l'adhésion de nouveaux membres à un groupe, plus grande est la résistance des anciens.
 6. Les membres nouveaux d'un groupe ont tendance à se sentir inférieurs aux anciens.
 7. Plus ardemment tu souhaites faire partie d'un groupe, plus volontiers tu accepteras de te plier à ses règles et normes.
 8. Plus il existe de communication entre deux groupes, moins il y aura de risques de les voir entrer en conflit.
 9. Plus les groupes sont isolés les uns des autres, plus ils ont de tensions.
 10. Les groupes refusant de nouveaux membres ont tendance à avoir une haute moralité.

23. Exercice : camaraderie, amitié et amour

Comment classerais-tu ces situations ?

camaraderie amitié amour ?

1. Tom et Richard jouent au bowling une fois par mois, seul moment où ils sont ensemble. () () () ()
2. Tom rôde quasiment chaque jour jusqu'à minuit autour de la maison de Marie et ils passent ensemble tous les samedis et dimanches. () () () ()
3. Richard aide Jacques pour sa géométrie et Jacques aide Richard pour son français. () () () ()
4. Jacques espère que M^{me} Dupont, son professeur de français, le retiendra après le cours. () () () ()
5. Tom et Marie s'embrassent souvent en public. () () () ()
6. Tout en espérant secrètement que Richard l'invite à faire une promenade avec lui, Georgette dit à ses amis qu'elle ne le supporte pas. () () () ()
7. Georgette et Marie répètent tout le temps à leurs amis qu'elles s'adorent. () () () ()
8. Richard et Suzanne n'arrêtent pas de penser fort affectueusement l'un à l'autre. () () () ()
9. Suzanne est très heureuse et voudrait que Marie le soit autant qu'elle. () () () ()
10. Georgette, qui n'est pas heureuse, souhaite à Sandrine la même chose. () () () ()

Idée directrice 9 : Rompre

Pour vos étudiants, toutes les relations sociales, une amitié ou une relation amoureuse, se terminent-elles de la même façon ou chaque forme prend-elle plutôt fin de manière spécifique ?

Demandez-leur d'envisager ce qui peut mettre fin à une amitié et faites-les comparer leurs notes. Ils y trouveront peut-être de grandes similarités. Est-ce que des liens sociaux peuvent se rompre ou bien des gens s'écartent-ils les uns des autres parce que d'autres intérêts les accaparent ? Et qu'en est-il des relations amoureuses ? Toujours dans le quatrième épisode de ce troisième chapitre, Mark, qui veut savoir pourquoi Lisa veut rompre avec lui, dit : « Nous étions amis. Plus qu'amis. »

Une recherche sur les causes de rupture peut être plus révélatrice de ce qui peut souder une relation amoureuse qu'une exploration directe de relations. Notez les réponses au tableau. Elles seront du genre : « Je ne la trouvais plus intéressante », « il était trop exigeant », « elle voulait gérer ma vie », « il n'arrêtait pas de me dire ce que je devais faire », ou encore « nous ne partagions pas les mêmes valeurs. »

Prenons la première phrase : « Je ne la trouvais plus intéressante. » Qu'est-ce qui rend certaines personnes intéressantes ? Est-ce parce qu'elles sont fort semblables à nous et partagent nos propres intérêts ou, au contraire, est-ce parce qu'elles sont tout à fait différentes et agissent d'une manière originale qui nous surprend ? Autrement dit, demandez-leur si les relations de camaraderie, d'amitié ou d'amour se fondent sur des similarités ou sur des différences. La rupture serait-elle due à la déception de ne pas avoir ce à quoi l'on s'attendait ?

24. Exercice : rompre

Voici des conversations de couples dont la relation arrive à son point de rupture. Combien de raisons différentes peux-tu tirer de leurs arguments pour ne pas poursuivre cette relation ?

Jean : « J'ai l'impression de mobiliser tout ton temps. Tu devrais te sentir libre de sortir avec d'autres. »

Marie : « Nous avons passé si peu de temps ensemble ! »

Mario : « Si tu aimes tant mon ami François, peut-être devrais-tu sortir avec lui plutôt qu'avec moi. »

Jeanne : « Si tu n'avais pas autant détesté mon amie Françoise, j'aurais peut-être trouvé plus facile de sortir avec toi. »

Pierre : « Je pense que nous sommes trop semblables. »

Chloé : « Ridicule ! Nous sommes plutôt trop différents ! »

Caroline : « Tu ne sors avec moi que pour parader. »

Arthur : « Doit-on toujours être soi-même ? »

Anne : « Ta famille ne m'aime pas. »

Laurent : « Bizarre ! J'ai l'impression que c'est la tienne qui ne m'aime pas. »

Marthe : « J'ai parfois l'impression que tu préférerais passer ton temps avec des garçons ! »

Philippe : « Et toi tu sembles plus à l'aise avec des filles. On est à égalité ! »

Idée directrice 10 : Les relations sociales

Lisa demande à M^{lle} Williams s'il existe des relations sociales fondamentales. Cette question présuppose qu'elle a une certaine compréhension a) de l'émergence de son moi, b) de la nature des relations sociales et c) des liens entre les deux. Bien que ces questions ne soient pas traitées directement dans *Mark*, il serait vraiment intéressant pour vous de passer un moment à en discuter.

Pour commencer, vous pouvez esquisser une théorie du développement du moi dont voici les traits principaux :

1) Une action dont on attend un retour similaire constitue un exemple de sens partagé. C'est là le noyau de la communication qui rend possible la formation d'une

communauté, dans la mesure où les deux protagonistes répondent de manière identique à un geste fait par l'un envers l'autre. Une réponse non partagée par les participants n'est pas sociale. Par exemple, si un chien en chasse un autre en aboyant pour défendre son os, il peut s'agir d'une relation de cause à effet, comme si on jetait une pierre au chien pour le chasser. Il peut cependant arriver que si un petit chien aboie sur un grand, les deux s'en aillent. Le petit chien est aussi surpris et effrayé par son aboiement que le grand. L'aboiement a produit un *partage de sens*.

Si vous faites reculer quelqu'un en étendant le bras, il pourrait s'agir d'un simple réflexe, explicable en termes de stimulus/réponse ou cause/effet. Par contre, si l'on prend l'exemple d'une mère qui ouvre la bouche en même temps que son enfant en lui donnant à manger, on se trouve à nouveau devant un acte de communication, un partage de sens, base de l'établissement d'une communauté.

Ne vous êtes-vous jamais entendu(e) en classe pour la toute première fois, comme vos étudiants ont dû vous entendre ? Il s'agirait là d'une communication véritable parce que vous vous êtes mis(e) à la place de ceux auxquels vous vous adressez.

Un comportement devient donc significatif dès que des sens sont partagés par une attitude envers d'autres à qui l'on parle ou envers lesquels on agit. Sans un tel comportement, il n'existe pas de communauté.

2) L'enfant adopte les attitudes que d'autres ont à son égard. Si on lui a dit de ne pas manger entre les repas, on peut le voir s'approcher d'un gâteau avec hésitation, en faisant « non » de la tête. Il se met à intérioriser les attitudes que son entourage a envers lui (parents, frères et sœurs, enseignants...). C'est cela qui constituera en grande partie sa personnalité. Ces attitudes intériorisées représentent ce que d'autres pensent et attendent de lui. S'il se croit considéré comme non intelligent, dépourvu de talent, méchant, c'est en ces termes-là qu'il se verra.

La personnalité de l'enfant a toutefois un autre pan : c'est la manière dont il réagit à ces attitudes qu'il a intériorisées. Il peut évidemment y répondre positivement et donc se considérer comme stupide s'il est considéré comme tel. Ou alors il peut passer outre et manger du gâteau sans tenir compte des interdictions. Si un enseignant lui fait sentir qu'il le trouve stupide, il peut se dire que c'est faux, exprimant ainsi un jugement autonome, personnel, qui dépasse et contredit les attitudes d'autres personnes.

L'image que l'enfant a de lui-même est faite, dans une large mesure, des attitudes d'autres envers lui qu'il a intériorisées, ainsi que de sa réponse à ces attitudes.

3) À mesure que l'enfant intériorise les attitudes d'autrui, il développe un sentiment général de l'attitude de la société au sens large à l'égard de son propre comportement. Il se rend compte de ce qu'on attend traditionnellement et conventionnellement d'un individu dans une société donnée. Il apprend que ces attentes généralisées constituent ce qui est considéré comme « convenable ». Ici encore, la manière dont un individu répond à cette prise de conscience de ces attentes de la société peut n'être comprise de personne, pas même de lui-même.

Une communauté qui ne laisse aucune place à d'autres réponses que ce qui est généralement accepté sera de type tribal, avec absolue conformité de pensée et de conduite. La tradition y règnera souverainement et personne n'en déviera. L'autre aspect de la personnalité – l'imprévisible, le créatif, l'indépendant – nécessité, pour pouvoir se développer et s'enrichir, une communauté qui soit souple et libre.

4) L'enfant peut en outre intérioriser les attitudes des autres à l'égard de leurs activités ou projets communs. En se joignant à des joueurs, il apprend à tenir compte

de la manière dont les autres vont régir à sa façon de jouer, et il prend également conscience de la manière dont les joueurs voient globalement le jeu. Il partage alors leur enthousiasme pour ce jeu ainsi que leur soumission aux règles.

Pour que tout cela se fasse, il faut qu'il puisse saisir les règles du jeu et acquérir une compréhension de ce que doit être la réponse appropriée devant le comportement des autres joueurs. Cette compréhension constitue un préliminaire nécessaire à l'intériorisation de l'attitude du groupe à l'égard de l'activité à laquelle il a pris part. Ceci l'oblige à être prêt à s'engager dans quelque chose qui le dépasse. Il s'engage alors, non dans son intérêt personnel, mais dans celui de son équipe et du jeu. C'est ainsi que son moi *social* l'emporte.

Cette théorie n'est rien d'autre qu'une approche du problème de l'émergence du moi. Il est impératif de l'étudier sérieusement dans chacun des quatre stades de son déroulement. Des enfants trouveront que cela fait la part trop belle au contrôle social sur l'individu alors que, pour d'autres, la place laissée à l'initiative et à la créativité est plus que suffisante.

On pourrait opposer cette théorie à l'approche freudienne du moi ainsi qu'à d'autres. Insistez sur des exercices permettant aux étudiants de discuter de l'émergence du moi social. N'essayez pas de faire passer de manière dogmatique cette théorie, celle de Freud ou une autre, pour la théorie infaillible de la formation du moi. À partir des exercices, laissez surgir de la discussion d'autres possibles.

Aider les étudiants à traiter des problèmes soulevés par ce genre de théories leur donne l'occasion de construire pour eux-mêmes des explications plus plausibles ou plus crédibles que celles qu'ils ont pu imaginer jusque-là.

25. Exercice : les relations

Une relation est une connexion entre un ensemble d'objets.

Voici quelques variétés majeures de relations avec, pour chacune, un exemple :

Relations :

- spatiales : un hectare *est plus grand qu'*un mètre carré
- perceptives : carmin *est plus rouge que* rose
- esthétiques : cette maison-ci *est plus belle que* celle d'en face
- géographiques : la Crète *est au sud de* la péninsule grecque
- sociales : Georges *est un ami de* Tom
- économiques : quand l'offre augmente, les prix baissent et, par conséquent, l'un *est inversement lié à* l'autre
- familiales : M. Dupont *est le grand-père de* Sam
- arithmétiques : vingt-deux *est divisible par* onze
- géométriques : cette ligne *est parallèle à* l'autre
- logiques : cette phrase *dit le contraire de* la précédente
- grammaticales : un nom peut être modifié par un adjectif

Il est évident que beaucoup de ces relations se recoupent et qu'on peut en trouver maintes autres.

La liste que voici illustre des relations. Comment les classerais-tu ?

- a. Jacques est un ennemi d'Henri.
- b. L'huile est plus dense que l'eau.
- c. Les portes sont plus sales que les fenêtres.
- d. Une ligne est composée de points.
- e. Dans un argument valide, des conclusions vraies découlent de prémisses vraies.
- f. Marguerite est la cousine d'Édouard.
- g. M. Martin est l'employé de M. Durand.
- h. Jeanne est plus grande que Barbara.
- i. 2007 est plus récent que 1990.
- j. L'essence est un dérivé du pétrole.
- k. Maud est une compagne de classe d'Alexandra.
- l. Un chapitre est une partie d'un livre.
- m. Cette maison est faite en bois.
- n. Il était mon maître et je suis son disciple.
- o. Charlot est plus comique que Buster Keaton.

26. Exploration de l'expérience sociale : de petits groupes

Exercice : ce qui résulte de l'appartenance à un groupe

Indique si tu approuves ou pas les phrases suivantes et justifie tes réponses.

1. Dans un groupe mal organisé, les membres ont des rapports compétitifs.
2. Dans un groupe mal organisé, l'information ne circule pas.
3. Tout groupe a un programme publié, c'est-à-dire ce qu'il accepte de dévoiler publiquement de ses intentions.
4. Tout groupe a un programme secret, c'est-à-dire ce que chacun des membres souhaite secrètement voir réaliser par le groupe.
5. Le meilleur moyen pour redonner une direction à un groupe, c'est la discussion ouverte.

27. Exercice : propriétés et relations

Les traits physiques d'un individu, ainsi que ses façons de se comporter, sont appelés *propriétés*. Une personne peut avoir pour propriétés : parler lentement, avoir les cheveux roux, avoir deux jambes, aimer discuter. Et une autre : être grande, mince, avoir un long nez, être patiente...

On peut aussi décrire une personne en fonction de ses *relations*. Ainsi, être petit-fils fait référence au fait qu'on descend de grands-parents, sans que soit fait appel à quelque propriété physique ou comportementale.

Comment classerais-tu les traits descriptifs que voici ?

	<i>Propriétés</i>	<i>Relations</i>	?
1. Georges a de grandes oreilles	()	()	()
2. Georges a la grosse tête	()	()	()
3. Georges a un cousin qui s'appelle Fred	()	()	()

- | | | | |
|----------------------------------|-----|-----|-----|
| 4. Georges a un chat favori | () | () | () |
| 5. Georges a le hoquet | () | () | () |
| 6. Georges a un compte en banque | () | () | () |
| 7. Georges a une petite amie | () | () | () |
| 8. Georges a des plans fabuleux | () | () | () |
| 9. Georges a des ancêtres | () | () | () |
| 10. Georges fait des cauchemars | () | () | () |
| 11. Georges va à l'école | () | () | () |
| 12. Georges est gardien de but | () | () | () |

Idée directrice 11 : Les transactions

Lisa déclare, dans le quatrième épisode du troisième chapitre, qu'« en achetant on devient acheteur, et en vendant, vendeur ». Le professeur lui donne raison : il s'agit d'une transaction et, avant de l'entamer, on n'est ni acheteur ni vendeur.

Au chapitre précédent a été décrite la façon dont on peut acquérir un nouveau statut et entrer dans un nouveau tissu social. Parfois, c'est involontaire : devenir oncle ou tante ou cousin, par exemple. Ce qui nous intéresse plutôt ici, c'est la manière d'acquérir un nouveau statut ou de jouer des rôles nouveaux par le jeu de transactions sociales. Prenons l'exemple d'un jeune enfant qui, pour la première fois de sa vie, tend l'argent à la caissière du cinéma pour recevoir d'elle un ticket en retour. Jusque-là, il n'était pas un acheteur. Soudainement, par le fait même d'entrer dans une transaction économique, il l'est devenu.

Cette façon d'envisager la question peut déconcerter certains étudiants, car cela semble vouloir dire qu'on n'est pas un héros tant qu'on n'a pas accompli d'acte héroïque, ni un lâche tant qu'on n'a pas commis d'acte de lâcheté ; qu'on *doit* donc agir pour acquérir une certaine caractéristique : prêter pour pouvoir être qualifié de prêteur, résister pour pouvoir être qualifié de résistant, etc. Or, ils savent qu'on peut acquérir un certain statut sans avoir rien fait : un pompier récemment embauché sera appelé pompier avant même d'avoir combattu un incendie ; quelqu'un qui possède tous les diplômes requis pour exercer la chirurgie sera appelé chirurgien même s'il fait des gaffes à chaque opération.

28. Exercice : les transactions

Les transactions sont une forme de communication sociale.

Les transactions de type commercial sont des relations sociales dans lesquelles se font du commerce, de la négociation, des échanges. Discuter du prix fait partie de la transaction entre acheteur et vendeur, tout comme donner de l'argent et en recevoir.

Parmi les exemples que voici, lesquels classerais-tu comme transactions commerciales et lesquels considérerais-tu comme relations sociales ne comportant pas de transaction commerciale ?

	<i>Transactions commerciales</i>	<i>Sans transaction</i>	<i>?</i>
1. Acheter une maison	()	()	()
2. Signer un traité entre deux pays	()	()	()
3. Collectionner des timbres-poste	()	()	()
4. Faire des paris sur les chevaux	()	()	()
5. Manger	()	()	()
6. Nourrir un bébé	()	()	()
7. Donner et recevoir de l'affection	()	()	()
8. Être pompier	()	()	()
9. Travailler dans une librairie	()	()	()
10. Être volontaire à la Croix-Rouge	()	()	()
11. Accepter de plaider coupable en échange d'une peine moins lourde	()	()	()
12. Donner et recevoir des médailles	()	()	()
13. Se battre à coups de poing	()	()	()
14. Échanger des courriels avec des amis	()	()	()
15. Faire un dépôt d'épargne.	()	()	()

29. Exercice : petit jeu logique (« Jeu de morpion »)

Règles :

1. Un joueur écrit en noir, l'autre en vert.
2. Chaque joueur essaie de compléter un syllogisme parfait de type *Barbara* (composé de deux prémisses et d'une conclusion affirmatives et universelles, les trois phrases commençant par « tous » ou « toutes »).
3. Les deux joueurs doivent utiliser des termes différents.
4. Les joueurs tirent au sort celui qui jouera le premier.
5. Le gagnant est celui qui parvient le premier à inscrire un syllogisme valide sur une même ligne (verticale, horizontale ou oblique).
6. Peu importe que la prémisses majeure ou la mineure soit la première.

Exemple :

3	6	8
TOUS LES CHATS SONT DES FÉLINS	<i>TOUS LES BLÉS SONT DES CÉRÉALES</i>	<i>TOUS LES BLÉS SONT DES GRAINS</i>
4	2	5
<i>TOUS LES BLÉS SONT DES CÉRÉALES</i>	<i>TOUTES LES CÉRÉALES SONT DES GRAINS</i>	TOUS LES CHATS SONT DES FÉLINS
1	7	9
TOUS LES CHATONS SONT DES CHATS	TOUS LES CHATS SONT DES FÉLINS	TOUS LES CHATONS SONT DES FÉLINS

Les chiffres indiquent l'ordre dans lequel les joueurs ont joué. Le gagnant est ici celui qui a joué 1, 7 et 9.

Variantes :

1. Les joueurs peuvent utiliser les mêmes termes.
2. Les joueurs peuvent utiliser d'autres formes valables.

Idée directrice 12 : L'intérêt personnel

Il a déjà été question d'intérêt personnel au deuxième chapitre (idée directrice 21). Ici, toujours dans ce quatrième épisode du troisième chapitre, Lisa s'efforce de distinguer les relations sociales comportant un intérêt personnel de celles qui comportent des considérations supplémentaires. Par exemple, acheter des clous laisse supposer qu'on en a besoin. Le marchand fixe son prix qui lui garantit un bénéfice. Dans ce cas, acheteur et vendeur sont engagés dans une transaction dans l'intérêt de chacun. Par contre, ce n'est, en principe, pas l'intérêt personnel qui prime dans le chef d'un chirurgien, même si cet intérêt n'est pas totalement absent. Dans une relation amoureuse ou d'amitié, l'intérêt personnel n'est pas non plus la seule considération : le souci de l'autre peut très bien y être tout aussi important. Ce peut être le cas également pour certaines activités : un pompier ou un policier peut risquer sa vie pour sauver quelqu'un, tout comme un professeur peut être aussi concerné par le développement de ses étudiants que par le sien propre.

Il est fort probable que certains émettront l'idée que tout est affaire d'intérêt personnel. Ce qui sera formulé par des phrases comme celles-ci : « l'instinct de conservation est la première loi naturelle » ; ou bien « charité bien ordonnée commence par soi-même ». Demandez-leur d'envisager si ces phrases décrivent vraiment bien le comportement humain ou si elles ne sont rien d'autre que des clichés. Ont-ils des contre-exemples à proposer ?

30. *Plan de discussion : la fin peut-elle justifier les moyens ?*

Dire que la fin justifie les moyens peut signifier que les buts ou objectifs semblent parfois si importants et difficiles à atteindre qu'on a le droit d'utiliser *n'importe quel* moyen pour les réaliser. Dans cette interprétation, tout comportement, aussi méprisable et sans scrupules soit-il, est justifiable s'il permet d'atteindre le but souhaité. On peut cependant interpréter cette phrase de manière beaucoup moins négative : quand on demande à quelqu'un *la raison* qui l'a fait utiliser un moyen donné, il se contente souvent de dire le but qu'il a en tête. Il faudrait alors lui demander s'il *a ou non eu le souci* de tenir compte d'autres conséquences. Les deux situations sont très différentes.

Discutez des phrases que voici :

1. « Débarrasser le garde-manger de tout insecte est ma priorité. Je mets sur les aliments de l'insecticide qui les tue tous ! La fin justifie les moyens. »
2. « J'ai tellement envie de cet appareil photographique que je vais mettre de côté tout mon argent de poche. La fin justifie les moyens. »
3. « La voiture est un point noir de notre pays à cause du monoxyde de carbone. Il faut prendre des mesures sévères. La fin justifie les moyens. »
4. « Ce patient fait une crise d'appendicite aiguë. Préparez immédiatement la salle d'opération. La fin justifie les moyens. »
5. « Ce patient, qui souffre de malnutrition, doit être opéré d'une tumeur. N'attendons pas. Opérons-le. La fin justifie les moyens. »

6. « Ce patient, qui souffre de malnutrition, ne survivrait pas à une opération dans l'immédiat. Dans un mois, il le pourra et, entre-temps, sa tumeur ne se sera pas vraiment aggravée. La fin justifie les moyens. »
7. « Rien n'est pire que la guerre. Mais la seule façon d'y mettre fin, c'est de nous débarrasser de nos ennemis. Voilà ce que nous avons à faire : faire la guerre pour mettre fin à la guerre ! La fin justifie les moyens. »
8. « Ils ont des espions dans notre pays et nous en avons dans le leur. Nous sommes décidés à les trouver, même s'il faut instaurer un état policier et épier tous les habitants dans leurs activités privées pour y parvenir. La fin justifie les moyens. »
9. « La liberté est une valeur si souhaitable que si des gens ne souhaitent pas être libres, on n'a qu'à les y forcer. La fin justifie les moyens. »

31. *Plan de discussion : fins et moyens ?*

Pendant très longtemps, la viande a, dit-on, été mangée crue par les humains. Une légende raconte comment l'art de la griller aurait été découvert accidentellement.

Ho-ti, paysan chinois, quitta un jour sa maison en en laissant le soin à son fils Bo-bo, grand niais adorant jouer avec le feu. Bo-bo ayant laissé tomber quelques braises sur le chaume, la maison brûla entièrement. Les porcs qui s'y trouvaient périrent. Or, après avoir touché un des cochons, Bo-bo se brûla la main et, godiche comme il l'était, la porta à sa bouche. C'était si bon qu'il commença à s'empiffrer de l'animal. C'est alors que son père rentra et se mit à le battre. Mais Bo-bo n'en fut pas affecté, tant il était enchanté par ce goût nouvellement découvert de cochon grillé. Il en offrit un morceau à son père qui, après l'avoir touché, mit comme lui ses doigts en bouche. Aussitôt, il s'assit et, à deux, ils liquidèrent la viande.

Les voisins de Ho-ti constatèrent que sa maison brûlait plus souvent qu'avant. On découvrit rapidement que lui et son fils mettaient le feu aux maisons pour obtenir du cochon rôti. Ils furent alors convoqués au tribunal et on présenta au jury l'objet du délit. Et la même chose se passa : le président toucha le porc, mit ses doigts en bouche, suivi par l'ensemble du jury. Ho-ti et son fils furent rapidement déclarés non coupables. Peu de temps après, la maison du juge brûla totalement et des feux surgirent de toutes parts. Le prix du moyen de chauffage et des porcs augmenta considérablement. Les compagnies d'assurance firent faillite. On construisit des maisons en matériaux tellement légers que l'architecture elle-même sembla sans avenir. La situation persista jusqu'à ce qu'un sage chinois découvre comment rôtir un porc sans brûler en même temps la maison.

Charles Lamb, *A Dissertation Upon Roast Pig*

1. Cette histoire illustre-t-elle l'adage « la fin justifie les moyens » ?
2. Cette histoire illustre-t-elle l'adage « on récolte ce qu'on a semé » ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi pas ?
3. L'histoire veut-elle dire que les gens sont fous si les moyens qu'ils utilisent sont inadéquats pour atteindre les objectifs fixés ?
4. L'histoire veut-elle montrer que les gens sont fous si les moyens qu'ils utilisent leur permettent d'atteindre leurs objectifs, mais entraînent en même temps des conséquences fortement désavantageuses pour eux ?

5. Supposons un meurtrier que personne n'a jamais soupçonné et qui a continué à vivre confortablement. Dirais-tu que, dans ce cas, la fin avait justifié les moyens ?
6. On juge les moyens en termes de la manière dont ils produisent une fin donnée. Comment juger la fin ?
7. Se peut-il que chaque objectif que l'on choisit doive être considéré en fonction de la possibilité de servir pour une fin ultérieure ?
8. Se peut-il qu'il existe une fin ou un but qui soit notre objectif final et ne constitue pas un moyen pour quelque fin future ?

Idée directrice 13 : **Quand « si... alors » est-il pertinent ?**

Certaines phrases sont conditionnelles ou hypothétiques. Il s'agit de phrases composées, dont la première partie commence par « si » et la seconde par « alors ». L'exemple « *Si le directeur entre en classe, alors le calme reviendra* » illustre l'utilisation d'une phrase conditionnelle pour se référer à une connexion causale : il suggère que l'entrée du directeur suffira pour faire revenir le calme.

Il existe cependant bien d'autres utilisations du conditionnel. Il peut, par exemple, indiquer une conséquence logique (si c'est mardi aujourd'hui, alors demain ce sera mercredi), une réponse possible à une action (si tu franchis cette ligne, alors je te cognerai), une conséquence probable d'une situation donnée (s'il survit cette nuit, alors il sera sauvé), ou encore une relation entre une expérience et un concept (s'il griffe d'autres matériaux sans être lui-même griffé, alors c'est un diamant).

Un type de conditionnel très proche du dernier exemple ci-dessus est une phrase composée dont la première partie consiste en l'observation d'un symptôme qui est alors utilisé comme critère pour un diagnostic spécifique : « Si ce patient a ce type de boutons sur le corps, c'est qu'il a la varicelle. » Ce que veut Lisa, c'est distinguer l'amitié et l'amour d'une simple relation sociale. Elle sait qu'il existe dans un cas un mode de comportement qui n'existe pas dans l'autre. Le comportement en question, c'est l'établissement de conditions, comme dans une transaction comportant un intérêt personnel. Pour elle, il peut être légitime de demander à quelqu'un : « Si je fais cela pour toi, alors feras-tu cela pour moi ? », comportement qu'elle trouve tout à fait déplacé dans une relation amicale ou amoureuse. C'est ainsi qu'elle croit avoir découvert un critère permettant de distinguer un ensemble de relations d'un autre.

32. Exercice : phrases « si... alors »

Considère les phrases que voici. Dans quelles circonstances – s'il y en a – sont-elles pertinentes ? Et dans quelles circonstances ne le sont-elles pas ?

1. M. Dupont à Denis : « Si tu tonds ma pelouse, je te donnerai un euro. »
2. M. Dupont à son fils Hugo : « Si tu tonds la pelouse de devant, je te donnerai dix euros. »
3. Édouard à Brigitte : « Si tu me laisses t'embrasser, je te donnerai un euro. »
4. Brigitte à Édouard : « Si tu me donnes un euro, je te laisserai m'embrasser. »

5. M. Dupont à son fils Hugo : « Si tu veux que je travaille les verbes irréguliers demain soir avec toi, montre-moi que tu étudies ta géométrie ce soir. »
6. Brigitte à Perrette : « Si tu es vraiment mon amie, tu vas supprimer ton rendez-vous de demain avec Arnaud et venir patiner avec moi. »
7. M. Dupont au marchand de voitures : « Si vous réduisez le prix de cette voiture à 10 000 €, je l'achète. »
8. Perrette à Arnaud : « Si tu es d'accord pour sortir avec moi après, j'irai danser avec toi ce soir. »
9. Brigitte à Perrette : « Je te débarrasserai de ton petit ami Arnaud si tu me débarrasses de mon copain François. »
10. François : « Si je pensais que Brigitte pourrait accepter, je lui demanderais de m'épouser après nos études. »

33. Exercice : les phrases « si... alors », relations fins/moyens, relations cause/conséquence

L'expression « qui veut la fin veut les moyens » signifie que si l'on souhaite vraiment atteindre une certaine fin, il faut accepter d'utiliser les moyens qui garantissent le succès. Par exemple, *si* l'on veut devenir excellent musicien, *alors* il faut accepter de s'engager à faire de longues heures de pratique, seule manière d'atteindre ce niveau d'excellence.

En traduisant les relations fins/moyens en relations « si... alors », la procédure habituelle est de placer la fin dans la phrase « si » et le moyen dans la phrase « alors ». Par exemple : « Si tu veux devenir une star, alors tu ferais mieux d'apprendre à jouer ».

Que se passe-t-il si la fin n'est pas placée dans la phrase « si » mais dans la phrase « alors » ? Le résultat n'est absolument pas une relation de fin/moyens, mais une relation de cause/conséquence. Par exemple : « Si tu laisses tomber cet œuf, alors tu peux être sûr qu'il se cassera ».

Dans les cas suivants, dirais-tu que les phrases « si... alors » expriment des relations fin/moyens ou une relation de cause à effet ?

1. « *Si* tu restes assez longtemps sous eau, *alors* tu te noieras. »
2. « *Si* tu veux une omelette, *alors* il faudra que tu casses des œufs. »
3. « *Si* nous voulons la paix, *alors* préparons-nous à la guerre. »
4. « *Si* nous voulons la paix, *alors* cessons de nous préparer à la guerre. »
5. « *Si* tu ne veux pas être découvert, *alors* ne laisse pas d'empreintes. »
6. « *Si* c'est la guerre que tu veux, *alors* c'est la guerre que tu auras. »
7. « *Si* tu ne veux pas que des gens sachent, *alors* n'en dis rien. »
8. « *Si* tu veux que des gens le sachent, *alors* il ne te reste qu'à le leur raconter. »
9. « *Si* tu touches cet interrupteur, *alors* la porte s'ouvrira. »
10. « *Si* tu ne fais rien, *alors* rien ne se passera. »

Idée directrice 14 : Association/Communauté

À la huitième idée directrice du deuxième chapitre, a été émise l'hypothèse que certaines personnes seraient sociables naturellement et que d'autres seraient instinctivement individualistes, voire asociales. On y a abordé la question de la possibilité que des gens asociaux puissent malgré tout adopter un comportement social.

On est ici confronté à la distinction entre association et communauté. Lisa (quatrième épisode) définit une *association* comme un groupement « fait sur la base d'échanges ou si les membres s'y trouvent unis en vue de quelque avantage ». Elle appelle *communauté* un groupe dont les membres ne recherchent pas uniquement leur intérêt personnel.

On pourrait arriver à la même distinction en définissant les associations comme groupes sociaux dont les membres agissent ensemble en poursuivant des buts communs, chacun visant cependant son propre intérêt. Une usine, où tous œuvrent à fabriquer un certain type de produit, constitue un modèle d'association. Même les passagers d'un bus, pour prendre un exemple extrême, pourraient être pris pour une association, étant donné que la seule raison qu'ils aient de s'y trouver ensemble, c'est que tous vont vers une même destination. Par contre, pour des gens nés dans un village très ancien d'une société hautement traditionnelle, la perpétuation du mode de vie ancestral va de soi ; ils ne se posent jamais de questions sur la valeur de leur comportement ; ils se connaissent, s'acceptent mutuellement sur la base personnelle et il ne leur vient pas à l'idée de ne plus appartenir à leur communauté.

Les communautés sont des groupes sociaux dans lesquels des participants font preuve de fidélité à une cause commune, à une méthode, à un idéal, à un procédé ; l'intérêt du groupe passe avant l'intérêt particulier. Par exemple, ce qui soude la communauté scientifique, c'est sa méthodologie commune et son attachement à l'objectivité, à la preuve, à la vérité. Faire exister et durer une telle communauté est plus important qu'une découverte scientifique faite dans l'isolement. De la même manière, une communauté religieuse tient ensemble par l'allégeance à des idéaux transcendant l'intérêt personnel de chacun de ses membres.

Des communautés trouvent parfois leur origine dans des associations. Entre des gens d'abord unis pour des raisons personnelles, se développe peu à peu un sens communautaire. Les membres en arrivent à apprécier un partage d'expériences et coopèrent parce que coopérer leur plaît. Ils se respectent mutuellement en tant que personnes, sans se préoccuper des contributions de chacun, et finissent par développer une telle fidélité à l'égard de la communauté que celle-ci transcende l'avantage personnel de chacun des membres.

34. Exploration de l'expérience sociale : les associations

Exercice : comment et pourquoi des associations s'organisent-elles ?

Les mots « association » et « organisation » sont fréquemment utilisés l'un pour l'autre. Si la définition du mot association est : « groupement de personnes qui s'unissent en vue d'un but déterminé », celle d'organisation est : « association qui se propose des buts déterminés ». Malgré

leurs légères différences de sens, nous emploierons les deux de manière indifférente.

Les associations – ou organisations – sont :

1. *formelles* : leurs membres doivent se soumettre à des politiques, à des règles, à des règlements et à des procédures ;
2. *pyramidales* : elles comportent plusieurs niveaux d'autorité ;
3. *complexes* : au point que leurs relations sont souvent impersonnelles ;
4. *durables* : elles ne disparaissent pas à la mort d'un de leurs adhérents.

À la lumière de cela, comment répondrais-tu aux questions que voici ?

1. Pour toi, qu'est-ce qui, dans ce qui suit, n'est pas une association ou organisation ?

La Croix-Rouge

Les scouts

Le parti conservateur

Les Casques bleus

Des pirates

Des marcheurs pour la paix

Les Rolling Stones

Le personnel et les prisonniers d'une prison

Les spectateurs d'un match de football

Deux couples à un rendez-vous double

2. Qui, parmi les personnes citées ci-dessous, ne fut pas à la tête d'une vaste organisation ?

Abraham Lincoln

Jésus-Christ

Hannibal

Jean-Paul Sartre

Socrate

Charlemagne

De Gaulle

William Shakespeare

Thomas Edison

Walt Disney

35. Exploration de l'expérience sociale : les associations

Exercice : comment les associations sont-elles organisées ?

Voici quelques idées généralement admises.

Quelles justifications peux-tu leur trouver ? As-tu des exemples ?

1. Plus une société est grande et complexe, plus elle comporte d'associations.
2. Dès qu'une association naît pour défendre un point de vue en cas de controverse, une association adverse apparaît.
3. Des organisations, au départ informelles et volontaires, peuvent devenir formelles et se structurer.

4. Beaucoup d'organisations qui se sont fortement structurées semblent oublier leurs buts originels pour devenir avant tout procédurières.
5. Plus grande est une organisation, plus elle contient de niveaux d'autorité.
6. Moins une organisation est centralisée, plus elle tolère de différences internes.
7. Des organisations ont tendance à se centraliser davantage lors de crises internes.
8. Plus l'organisation d'une association est rigide, plus la communication du bas vers le haut est limitée.
9. Des groupes informels peuvent se développer au sein d'une organisation et travailler efficacement contre elle.
10. Le personnel qui travaille au niveau moyen d'une organisation subit des pressions aussi bien du bas que du haut.

36. Exploration de l'expérience sociale : les associations

Exercice : travailler pour des organisations

Tu viens de quitter l'école et tu cherches un emploi. Comment classerais-tu les situations suivantes, à supposer : a) que tu souhaites travailler comme indépendant(e), avec le moins de contrôle possible ; b) que tu souhaites une situation où les règles et les politiques soient bien fixées et explicites et où existe un contrôle permanent ? Donne-leur une cote de 1 (tes préférées) à 5 (celles que tu aimes le moins).

<i>Travailler pour</i>	<i>le moins de contrôle</i>	<i>contrôle maximum</i>
1. La poste	()	()
2. Une firme de transport	()	()
3. Un grand magasin	()	()
4. Une église	()	()
5. Un studio de cinéma	()	()
6. Un hôpital	()	()
7. Un club de golf	()	()
8. Un centre communautaire	()	()
9. Un restaurant	()	()
10. Un institut d'hygiène	()	()
11. Une agence publicitaire	()	()
12. Une imprimerie	()	()
13. Une agence pour l'emploi	()	()
14. Une boutique de mode	()	()
15. Une chaîne de production	()	()

Idee directrice 15 : L'identité, un tissu de relations

Toujours dans cette même conversation du quatrième épisode, Harry demande si tout cela signifie que « l'on devient ce que l'on est en fonction des relations sociales dans lesquelles on est imbriqué ». Chacun est relié à d'autres. Certains de ces liens

(familiaux, par exemple) peuvent être de toute première importance. Il n'en reste pas moins que tout individu constitue le centre de son réseau de relations, que chaque personne possède en quelque sorte son « monde », fait d'individus qui font partie de sa vie. On peut donc dire qu'une identité se structure en fonction des relations sociales, beaucoup étant avec des personnes parfois disparues depuis longtemps (les ancêtres, notamment).

Ce qui ne signifie pas que l'identité n'est faite que de relations avec d'autres. On peut avoir des relations avec ses biens, avec des livres, avec de la musique, avec des idées, avec son pays. Une société aussi constitue un vaste réseau compliqué de relations sociales.

Demandez à vos étudiants d'envisager en quoi l'identité de Mark diffère de celle de Maria. Ils habitent la même maison, ont les mêmes parents, fréquentent la même école et pourtant, ils sont très différents. Peut-être la différence cruciale est-elle que Mark a une sœur et que Maria a un frère. Demandez-leur alors de faire une liste de leurs relations personnelles et de trouver comment elles s'imbriquent, d'abord dans leur propre identité, puis dans celle des autres étudiants. Si tous ont le même professeur, le même directeur, les mêmes députés et sénateurs, le même gouvernement, le même pays, ils sont tous nés de parents différents.

37. Plan de discussion : identité et tissu de relations

1. Cela fait-il une différence d'être l'aîné ou le cadet de sa famille ?
2. Si tu devais changer d'école, te sentirais-tu quelqu'un d'autre ?
3. S'il t'arrivait de devoir changer de pays, te sentirais-tu de ce fait quelqu'un d'autre ?
4. Si tu devais appartenir à une autre famille, te sentirais-tu de ce fait quelqu'un d'autre ?
5. Si, étant droitier, tu te réveillais gaucher un matin, te sentirais-tu quelqu'un d'autre ?
6. Penses-tu que des gens qui perdent la vue ou l'ouïe se sentent différents ?
7. Penses-tu que des gens se sentent autres à partir du décès d'un proche ?
8. Penses-tu qu'une personne a une autre conscience d'elle-même si elle se marie ?

38. Exercice : l'identité personnelle : un réseau de relations

Imagine-toi au centre d'une toile d'araignée. Dessine des cercles concentriques numérotés de 1 à 6 et des rayons de A à G partant du centre vers les bords.

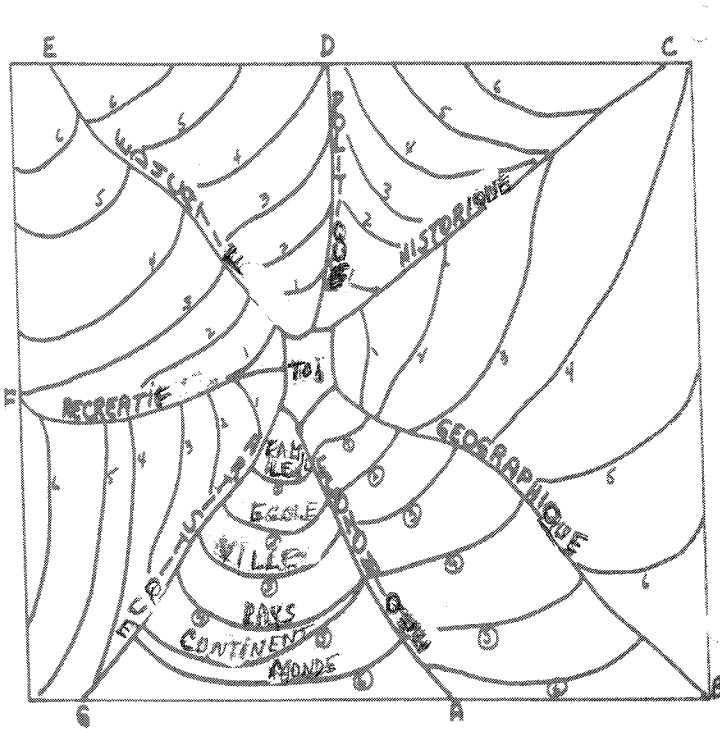
Les cercles représentent : la famille, l'école, la ville, le pays, le continent, le monde ; les rayons : l'éducation, les loisirs, l'art, l'économie, la géographie, l'histoire, la politique.

À partir de ce schéma, tu peux construire 42 points différents (par exemple, F3 ou B6) représentant l'intersection entre les cercles et les rayons.

Chacune de ces intersections représente donc ta relation avec un quelconque de ces aspects de la vie.

Partagez-vous en deux groupes égaux. Chaque groupe établira un ordre dans lequel vous vous suivrez pour l'exercice (alphabétique, par date de naissance, etc.).

Lorsqu'un étudiant du premier groupe se sera positionné (par exemple B5), un étudiant du second groupe devra exemplifier ce positionnement. (Exemple : je suis un habitant de...). On poursuit l'activité en faisant travailler le deuxième de chaque groupe, puis le troisième, et ainsi de suite.



Idée directrice 16 : N'agit-on qu'à son propre avantage ?

Au quatrième épisode du troisième chapitre, Sandy soutient que, même au sein de communautés, les gens se préoccupent toujours de leur avantage, attitude parfois taxée d'égoïsme. Position qui a toujours eu des adhérents qui prétendent qu'aussi désintéressée que paraisse une action, sa motivation profonde est toujours l'intérêt personnel, que faire une bonne action entraîne de la reconnaissance. On dit parfois

que la gratitude n'est rien d'autre que le sentiment vivace de faveurs futures. Autrement dit, faire une faveur, c'est souhaiter tirer un profit ultérieur.

Cette façon de voir constitue une généralisation des mobiles. On trouve bon nombre de comportements purement égoïstes. D'autres semblant l'être à première vue ne le sont pas. On peut considérer comme égoïste ou non coopérant quelqu'un qui refuserait de se plier pour sauvegarder le respect de sa personne. D'autre part, si, après mûre réflexion, une personne agit d'une manière qu'elle estime la meilleure pour tout le monde, y compris pour elle-même, elle subira peut-être des critiques l'accusant de n'avoir eu d'autre but qu'une satisfaction personnelle.

Demandez à vos étudiants si l'un d'eux connaît un acte purement désintéressé. Demandez-leur aussi de vous citer un acte purement égoïste. En discutant de plusieurs cas entre ces extrêmes, ils percevront mieux la nuance entre différentes motivations. Et il arrivera qu'ils prennent conscience du fait que ce qu'ils qualifient d'égoïsme ou d'altruisme dépend de leur façon d'envisager les comportements.

39. Plan de discussion : n'agit-on que par intérêt personnel ?

Pierre sauve Christine de la noyade. Des journalistes, arrivés quand tout est fini, interrogent des témoins de la scène.

D'après les réponses de ces témoins, entendus sans avoir pu se concerter, que pouvez-vous dire à propos des raisons qui ont poussé Pierre ? A-t-il agi par intérêt personnel ?

1. « Il aime faire les gros titres. S'il n'avait pas pensé que ça ameuterait la presse, il ne l'aurait pas fait. »
2. « Il aurait pu y laisser la vie. Quel avantage alors pour lui ? »
3. « Il est maître-nageur. Cela fait donc partie de son travail de tous les jours et il est payé pour. »
4. « Je parie que Christine est sa petite amie. Sinon, pourquoi aurait-il accompli cet exploit ? »
5. « Je parie qu'elle est sa petite amie et que c'est à cause de lui qu'elle a voulu se noyer. Il n'aurait sûrement pas aimé avoir cela sur la conscience. »
6. « Je les ai vus lutter dans l'eau et il lui a donné un coup de poing. Ce gars est vraiment une brute. »
7. « Elle l'a quasiment attiré au fond avec elle, mais il a résisté. C'est un saint. »
8. « Elle répète ce cinéma toutes les deux semaines. Simplement pour attirer l'attention, j'imagine. Le pauvre, il s'est fait avoir. »
9. « Que voulez-vous dire en disant qu'il l'a sauvée ? C'est elle qui l'a sauvé ! »
10. « J'ai vu sur le quai un type avec une caméra. J'ai l'impression que tout ça n'était qu'une mise en scène. »

Idée directrice 17 : Qu'est-ce qu'une communauté ?

Pour Suki, dans une communauté, la question de savoir qui en tire profit n'est pas dominante, parce qu'on y tient compte à la fois des points de vue particuliers et de l'intérêt général. Pour Mickey, c'est tellement utopique que cela ne peut exister.

Les exemples historiques de communautés qui viennent immédiatement à l'esprit sont de petites sociétés archaïques ou de petites bourgades faisant partie d'une société plus large. Ces communautés, où tout le monde se connaît, se caractérisent en général par des relations personnelles. Les relations sont individualisées. La communication y est orale plutôt qu'écrite ; on utilise des outils, pas de machines. Même si la famille en constitue l'unité de base, le sens de l'appartenance à une communauté est très fort. Les fonctions et objectifs de la communauté ne sont pas remis en question. Les traditions sont très prégnantes, les us et coutumes populaires font office de morale et les symboles (totems, emblèmes, drapeaux, etc.) sont sacralisés. On attribue une valeur sociale à toutes les activités, même aux plus routinières. La notion de profit dans son sens moderne en est totalement absente.

La communauté que propose Suki est davantage du type « communauté de recherche » que du type traditionnel, « primitif ». La communauté de recherche peut ou non se réduire à des relations interpersonnelles. La connaissance et sa méthode d'acquisition sont publiques et partagées. On adopte une méthode de recherche commune, qui s'autocorrige au fur et à mesure de la progression de la recherche. (On pourrait faire un parallèle avec la notion de suprématie de la loi, selon laquelle il est préférable de laisser courir un coupable que de violer des procédures légales.) La communauté de recherche met l'accent sur le respect des autres et de leurs idées.

Demandez à vos étudiants ce qu'une communauté de recherche pourrait considérer comme sacré et quelles traditions elle privilégierait. La recherche se termine-t-elle jamais ? Quel est son but ? Comment la notion de communauté peut-elle s'adapter à celle de recherche ? Une société moderne peut-elle constituer une communauté ? Une communauté mondiale est-elle possible ? En discutant de tout cela, il convient de garder à l'esprit ce qui oppose communauté de recherche et communauté tribale d'une part, communauté et association d'autre part.

40. Exercice : les communautés de recherche

Décide si les caractéristiques que voici caractérisent ou non une communauté de recherche.

	<i>Caractéristiques d'une communauté de recherche</i>		
	<i>Oui</i>	<i>Non</i>	<i>?</i>
1. Critiquer la personne qui parle plutôt que ce qu'elle dit.	()	()	()
2. Justifier ses opinions.	()	()	()
3. Être prêt à fournir la preuve de ce qu'on présente comme fait.	()	()	()
4. Ignorer l'avis de ceux qui ne partagent pas le nôtre.	()	()	()
5. Veiller à ce que les inférences ne violent pas les principes de la logique.	()	()	()
6. Faire attention à ce que ne soient pas exprimées des idées critiquant les pouvoirs en place.	()	()	()
7. Se soucier de collaborer pour résoudre un problème ou s'acharner à faire triompher les idées d'un clan sur celles d'un autre.	()	()	()

8. Accepter d'abandonner son propre point de vue s'il ne correspond pas à celui de tous. () () ()
9. Suggérer des façons de tester les diverses hypothèses émises. () () ()
10. Éviter de proposer des contre-exemples pouvant réfuter certains arguments. () () ()
11. Éviter de se soustraire à la discussion en proposant à chaque fois de voter. () () ()
12. Essayer de montrer à chacun ce que sa conception implique et quels en sont ses fondements. () () ()
13. Bien accueillir de nouvelles généralisations ou hypothèses permettant de renforcer une preuve, sans pour autant offenser les participants. () () ()

41. Exploration de l'expérience sociale : la famille

Exercice : le mariage

Discutez des diverses opinions que voici. Justifiez vos raisons.

1. (a) « Il y a deux sortes de mariages : les mariages d'amour et ceux qui ne le sont pas mais sont arrangés par les familles. » (Daisy)
(b) « Même dans les cas de mariages arrangés, l'amour trouve sa place tôt ou tard. » (Marcia)
2. (a) « Les mariages tendent à se faire tardivement dans les sociétés urbanisées et industrialisées et à être précoces dans les sociétés agraires. » (Rose)
(b) « Non. Les gens des villes se marient jeunes et ceux des sociétés agraires retardent fort le mariage. » (Bernard)
3. (a) « Dans les cas de remariage, les gens divorcés ont tendance à se remarier entre eux et les veufs aussi. » (Aurélié)
(b) « Non, dans les cas de remariages, les veufs et les divorcés préfèrent épouser quelqu'un qui n'a jamais été marié. » (Cindy)
4. (a) « Dans le choix d'un partenaire, les gens recherchent davantage leur complément que leur double. Les dominants choisissent donc des dominés et vice-versa. » (Sylvie)
(b) « Non ! Les gens recherchent ceux qui leur ressemblent. » (Patrick)
5. (a) « Il est fort probable que ceux qui estiment que leurs parents ont fait un mariage heureux estiment heureux leur propre mariage. » (Français)
(b) « Il n'y a aucune corrélation, même pas statistique, entre la manière dont les gens voient leur propre mariage et celle dont ils voient celui de leurs parents. » (Tom)

42. *Plan de discussion : communautés volontaires et involontaires*

Un peu plus loin dans le même épisode, Fran déclare que « certaines communautés naissent de volontés, alors que d'autres sont involontaires ».

Commentez les phrases suivantes.

1. « Je ne voudrais pas appartenir à un groupe qui ne le souhaite pas. » (*Olivier*)
2. « Je ne voudrais pas faire partie d'un groupe qui souhaite mon adhésion. » (*José*)
3. « Les familles sont des communautés. Nous appartenons tous à la famille humaine. Donc, qu'on le veuille ou non, nous faisons tous partie de l'espèce humaine. » (*Flore*)
4. « On ne consulte pas les gens pour leur demander dans quel pays ils veulent naître. C'est affreux. On devrait pouvoir choisir. » (*Diane*)
5. « Il y a des choses qu'il vaut mieux ne pas pouvoir choisir. Qu'est-ce que ça serait si l'on pouvait choisir la famille où naître ? » (*Jan*)
6. « En grandissant, on choisit sa profession, son(sa) conjoint(e). On choisit son lieu de résidence. Vous voyez donc qu'on peut commencer sa vie dans des communautés involontaires et la poursuivre en choisissant. » (*Sophie*)
7. « J'aime les communautés très enracinées, vivant dans le même lieu depuis des générations. Si je pouvais choisir, je choiserais de n'appartenir à rien d'autre qu'à des communautés involontaires. » (*Christine*)
8. « Impossible de s'opposer à une politique d'une communauté que l'on aurait choisie en toute lucidité. » (*Ben*)
9. « S'il est possible d'arracher quelqu'un à sa communauté, il est impossible d'extirper de lui cette communauté. » (*Sandrine*)
10. « Je ne fais partie que d'un seul club, qui n'a qu'un seul membre. Je ne peux dire s'il s'agit d'une communauté volontaire ou non. » (*Sylvie*)

Idée directrice 18 : L'anomie

Vers la fin du quatrième épisode, Mark dit à Lisa : « Sais-tu ce que signifie la perte de toutes les relations sociales qui ont revêtu pour toi quelque importance ? C'est comme si, soudainement, il ne te restait plus rien. » Reprenons la comparaison du réseau de relations avec une toile d'araignée. Pas étonnant qu'un individu puisse ressentir comme la perte de son identité la perte de ce tissu relationnel. On appelle parfois *anomie* cette expérience. Littéralement, le mot signifie manque de règlement, de règles de vie. Quand, lors du match, la panique s'est emparée des spectateurs qui se sont rués vers la sortie, entraînant la rupture des règles et régulations sociales, le comportement est quasiment devenu celui d'une jungle. L'anomie peut survenir lorsqu'une société entière ou un groupe social commence à se désagréger, ou si un individu se sent exclu du groupe auquel il appartient.

43. Exercice : l'anomie

Des gens habitués à vivre dans un environnement stable et structuré, où les règles et réglementations sont clairement exprimées et où les lois et coutumes sont cohérentes et fiables, sont souvent dépendants de ce confort. La vie sans ces règles serait impensable pour beaucoup d'entre eux. En conséquence, déracinés et plongés dans un environnement dont les règles sont pour eux incompréhensibles, ou dans une situation sociale qui se détériore et où les règles perdent de leur force, la panique s'emparerait probablement d'eux, ainsi que le sentiment de perte de leur identité. Vu que c'est en fonction de certaines traditions, coutumes, institutions ou lois qu'ils se sont définis, ils se sentent perdus et désespérés quand ce cadre disparaît. Ils vivent en anomie.

Classe les situations que voici en partant de la situation dont tu estimes qu'elle comporte le plus haut degré d'anomie. Justifie ton classement.

- A. Des gens expulsés de leur pays pour des raisons religieuses, restés unis, ont fondé un nouvel État dans une région du globe jusqu'alors inoccupée. Ils ont donné aux rivières et aux montagnes des noms similaires à ceux de leur pays d'origine. ()
- B. Des gens, arrachés de force à leur pays d'origine pour être réduits à l'état d'esclaves dans un pays étranger, n'ont pas eu le droit de conserver leurs coutumes et traditions et ont été séparés les uns des autres. ()
- C. Des gens se trouvent pris dans une émeute. La police n'intervient que mollement ou est incapable de rétablir l'ordre. Beaucoup se font piétiner en cherchant à s'enfuir. ()
- D. Une dictature s'installe. Les lois sont révoquées et remplacées par d'autres du jour au lendemain, sans que l'on comprenne le comment ni le pourquoi. On envoie dans des camps de concentration des catégories de personnes déclarées indésirables selon divers critères : couleur de peau, opinions, appartenances politiques. ()
- E. Un individu a trahi son ami pour de l'argent. Du coup, plus personne ne veut avoir à faire avec lui. ()
- F. Robinson Crusoë, après un long voyage et de multiples aventures, se retrouve seul sur une île déserte à cause du naufrage du bateau. ()
- G. Le quartier général est détruit par une bombe. Les officiers ont péri. Ne restent plus dans cette division que les miliciens. ()

Idée directrice 19 : La propriété

Plus un groupe est fort, plus le sentiment d'appartenance de ses membres est grand. Ce sens de la solidarité s'estompe avec la complexification de la société. L'individualisme se développe, ainsi que l'autorégulation. On s'intéresse davantage à ce qui, pour l'individu, contribue à son individualité et à son sens de la sécurité. C'est-à-dire, souvent, à ses biens personnels que son ego pousse à accroître (vêtements, meubles, jouets, maisons, voitures, appareils audio-visuels, etc.). La relation entre appartenance à un groupe social plus grand et acquisition de biens est souvent

inverse. Souvent, en effet, un individu privé de liens familiaux ou communautaires cherche à compenser par l'acquisition de biens. Ce n'est pas inné. L'attachement à la propriété peut être un moyen de répondre à un type particulier d'organisation ou de désorganisation sociale à une époque et en un lieu donnés.

Ce qui ne veut pas dire que des gens ne peuvent pas avoir un désir réel de s'entourer d'objets ayant pour eux une certaine signification. Ce que nous voulons montrer, c'est l'aspect social de ce besoin. Si l'on arrive à comprendre la relation inverse qui existe entre *appartenance* et *possession*, on comprend mieux pourquoi, dans une société tellement fragmentée et compétitive, où les gens sont chroniquement incapables d'obtenir suffisamment d'affection et d'être bien dans leur peau, ils sont portés à acquérir et accordent une très haute valeur à la propriété.

Dans l'incident qui oppose Sandy à Link et Casey au début du cinquième épisode du troisième chapitre, Sandy s'écrie : « Eh là, vous autres ! Il est vraiment à moi ce vélo ! » Il n'y a rien d'étonnant à ce qu'il se sente si mal à l'éventualité de perdre son vélo. Dans notre société, même si les jeunes ne possèdent pas tellement de choses, ce qu'ils possèdent, ils y tiennent vraiment. Demandez à vos étudiants dans quelle mesure ils sentent que ce qu'ils possèdent en propre constitue une part essentielle de leur personnalité ou de leur moi et jusqu'où ils pensent pouvoir se sentir en sécurité s'ils devaient en être privés.

44. Exercice : ce qui t'appartient et à quoi tu appartiens

Comment classerais-tu ce qui suit ?

	<i>Des choses auxquelles j'appartiens et qui m'appartiennent</i>	<i>Des choses auxquelles j'appartiens mais qui ne m'appartiennent pas</i>	<i>Des choses auxquelles je n'appartiens pas et qui m'appartiennent</i>	<i>Des choses auxquelles je n'appartiens pas et qui ne m'appartiennent pas</i>
1. Ta famille	()	()	()	()
2. Ton pays	()	()	()	()
3. Le monde	()	()	()	()
4. Ton école	()	()	()	()
5. Ta chambre	()	()	()	()
6. Tes opinions	()	()	()	()
7. Tes idéaux	()	()	()	()
8. Tes amitiés	()	()	()	()
9. Ta communauté	()	()	()	()
10. Ta vie	()	()	()	()

45. Exercice : la propriété et la personne

Comment réagir à ces phrases pour classer les situations décrites ?

	<i>Partie de ma personne mais pas ma propriété</i>	<i>Partie de ma propriété mais pas de ma personne</i>	<i>Ma propriété et partie de ma personne</i>	<i>Ni ma propriété ni ma personne</i>
1. Ta chevelure	()	()	()	()
2. Tes cheveux qui viennent d'être coupés	()	()	()	()
3. Les chaussures que tu as aux pieds	()	()	()	()
4. Tes livres scolaires	()	()	()	()
5. Tes devoirs à domicile	()	()	()	()
6. Tes poèmes	()	()	()	()
7. Ton lit, chez toi	()	()	()	()
8. L'argent que tu as gagné en lavant des voitures	()	()	()	()
9. L'avion de papier que tu as fait	()	()	()	()
10. Ta brosse à dents	()	()	()	()
11. Tes parents	()	()	()	()
12. Tes amis	()	()	()	()
13. Tes pensées	()	()	()	()
14. Tes actes	()	()	()	()
15. Ton pays	()	()	()	()

Idée directrice 20 : Le délit et sa relation à la loi

Link et Casey prétendent que « tant qu'y a des lois, y a des crimes. Si on veut se débarrasser des crimes, faut se débarrasser des lois ». Définir les délits comme des violations de lois aboutit à la conclusion que, sans lois, il n'y a pas de délit. Ici, la position de Casey et Link est « vraie par définition ».

Pour décrire une société sans lois, vos étudiants pourraient se référer à des films ou à des livres décrivant ce genre de situation, ou, à des sociétés primitives vivant sans lois et où rien, pas même le meurtre, n'était donc considéré comme délit. (Cf. par exemple, *Sa Majesté des Mouches*, roman de l'auteur anglais William Golding, Prix Nobel de littérature en 1983, paru en anglais en 1954 et publié en français chez Gallimard en 1956, qui traite de la lutte infructueuse contre la barbarie et la guerre, montrant ainsi la fragilité et l'ambiguïté de la civilisation.)

Évidemment, ils peuvent dire que, même en l'absence de lois ou d'un pouvoir législatif, certains types d'actions constituent des délits : par exemple, si une religion a promulgué certaines interdictions ; ou bien parce qu'on peut considérer comme criminelles certaines actions qui violent « le droit naturel ». Or, qu'est-ce qu'une loi naturelle ? Est-ce ce qu'une personne rationnelle, faisant usage de sa raison, considère être une loi ? Les étudiants peuvent dire que tout le monde sait qu'accomplir un meurtre gratuit est un délit, même si aucune loi ne l'interdit. C'est sur cette base que

les lyncheurs de Noirs, en l'absence de toute loi, ont pris sur eux de punir des gens qui ont violé ce qu'eux-mêmes considèrent comme mal, à la lumière de leur « belle raison ». *

Il sera utile de discuter en classe de ce point précis, c'est-à-dire de la question de savoir s'il faut des lois civiles pour que certains actes puissent être jugés criminels.

* (Note de la traductrice : Il s'agit des lynchages de Noirs américains, surtout immédiatement après la Seconde Guerre mondiale, où des soldats revenus de la guerre en Europe, se sont fait lyncher, eux et leur famille, par des Blancs racistes. Einstein a fortement pris position contre ces lynchages.)

46. Plan de discussion : le délit et sa relation à la loi

1. Préférerais-tu vivre dans une société où le principe fondamental est : « tout ce qui n'est pas interdit légalement est permis », ou dans celle où l'on ne peut faire que ce que les lois imposent et où l'on ne peut pas faire ce qu'elles interdisent ?
Quelle est la différence entre ces deux situations ?
2. Préférerais-tu vivre sous des lois sévères mais appliquées avec souplesse, ou sous des lois douces mais appliquées sévèrement ?
3. Préférerais-tu vivre dans une société dont les lois sont strictes et strictement appliquées et dont les habitants sont enclins au mal, ou dans une société dont les individus sont attirés par le bien et où les lois ne sont ni strictes ni sévèrement appliquées ?
4. Préférerais-tu vivre dans une société où les riches et les puissants seraient dispensés d'obéir aux lois ou bien dans une société où ce seraient les pauvres et les gens sans pouvoir qui le seraient ?
5. Préférerais-tu vivre dans une société où une Constitution garantit les droits, mais où les tribunaux sont indifférents aux plaintes de ceux dont ces droits sont violés, ou bien dans une société où les tribunaux accueillent ces plaintes pour violation de droits et où aucune Constitution ne garantirait ces droits individuels ?

Idée directrice 21 : La normalité du délit

Pour Link, les délits sont tout aussi inévitables que la douleur ou la mort : « C'est pas bien, mais c'est normal. » Il est intéressant d'approfondir cette notion de la normalité du crime. Toute société impose à ses membres des règles, des tentatives de standardisation de la conduite. Elles visent par là à empêcher des modes de comportements que la société en question réproouve. Étant donné que l'humanité est très diversifiée et a des tendances à l'originalité et à la créativité, certaines formes de comportements tentants peuvent précisément être celles qui sont prohibées. Cela peut aller de déclarations contre l'existence même de la société en question jusqu'à des actes antisociaux considérés comme délictueux ou criminels.

À partir du moment où une société impose ses règles, elle condamne nécessairement les actions qui tombent en dehors de ces règles. Le fait de punir sévèrement les meurtres peut réduire la violence. Ceci réalisé, l'attention peut se tourner vers une

conduite déviante tolérée jusque-là. Par exemple, dans une société violente, on peut fermer les yeux sur certains comportements, alors que dans une société très réglementée comme une classe d'où la violence a été quasiment éliminée grâce à des sanctions sévères, on peut considérer comme violation des règles tout chuchotement ou bavardage. Dès lors, tant qu'existeront des règles, existeront des infractions qui seront classées dans les comportements délictueux. Un comportement déviant est donc inévitable partout où existe un système de régulation.

L'argument de Link semble fort. Quels contre-arguments les étudiants peuvent-ils opposer ? Certains diront peut-être que, les gens étant éducatibles, les tendances antisociales peuvent être éliminées. Pour d'autres, pour lesquels il est impossible de supprimer les différences, cette élimination ne serait pas nécessaire : tout ce qui importe, c'est que les gens arrivent à mieux accepter leurs différences. Une position extrême pourrait être que ce soient les règles elles-mêmes qui sont sources du problème et que donc, si on les abolissait, les gens pourraient se développer à leur manière et le comportement antisocial disparaîtrait. Amenez vos étudiants à discuter d'autres manières encore de cette théorie de la normalité du délit.

47. Plan de discussion : que veut dire « normal » ? (MM)

Qu'entend-on par « normal » ?

Cela est-il synonyme de « naturel » ?

Connais-tu quelque chose qui serait « normal » mais pas « naturel » ?

Penses-tu à quelque chose qui serait « naturel » mais pas « normal » ?

Quel est dès lors le rapport entre « normal » et « naturel » ?

48. Plan de discussion : la normalité

Un comportement caractérisé de « normal » dans une société n'est parfois que celui qui prévaut dans cette société, les comportements qui s'en écartent étant dès lors qualifiés d'« anormaux ». Dans certains cas, le « normal » peut être une cause de l'« anormal ».

Discutez si, dans les cas que voici, vous estimez que le « normal » et l'« anormal » sont ou non liés causalement.

1. « Il est anormal dans cette société de peser plus de deux cents kilos. »
2. « Henri est multimillionnaire. C'est tellement inhabituel dans cette société que je qualifierais cela d'anormal. »
3. « Tout est ici tellement conventionnel et figé que je ne rate pas une occasion de m'y soustraire. Qu'est-ce que ça peut me faire si on me trouve anormal ? »
4. « Notre chien est anormal : il aime les chats. »
5. « Ma température est anormalement élevée : j'ai 39,7. »
6. « En tant que médecin chef de cet hôpital psychiatrique, je fais partie du nombre très limité de gens normaux ici. »
7. « Il est anormal que chacun de cette classe obtienne le maximum de points. »
8. « Dans ce quartier-ci de la ville, c'est normal pour les gens d'être pauvres et pour les voleurs d'être riches. »
9. « Georges n'a pas une vision anormalement lucide. C'est plutôt que celle des autres est anormalement simpliste. »

10. « Je fais vraiment tout mon possible pour être normal. Après tout, voyez à quel point tous ceux de ma famille sont anormaux ! »

49. Plan de discussion : avoir mal (MM)

1. Connais-tu quelqu'un qui n'ait jamais eu mal ?
2. T'arrive-t-il d'avoir mal ? Dans quelles circonstances ? Que fais-tu quand tu as mal ? Pourquoi ?
3. Si quelqu'un qui s'est cassé le bras prétend ne pas avoir mal, penseras-tu que c'est « normal » ? Pourquoi ? Pourquoi pas ?
4. La douleur a-t-elle une utilité ?
5. Vois-tu des douleurs qui soient totalement inutiles ? Lesquelles ?
6. La douleur blesse. Et le délit ? Si oui, comment ? Qui blesse-t-il ?
7. La douleur est-elle physique ? Le délit est-il physique ? La douleur est-elle mentale ? Le délit est-il mental ?
8. Peux-tu décrire objectivement « avoir mal » ? Peux-tu décrire objectivement « le délit » ?
9. Puis-je souffrir de ta douleur ? Puis-je souffrir de ton délit ?
10. Souffrir, est-ce externe ou interne ? Et le délit ?
11. La douleur est-elle un phénomène naturel ou culturel ? Et le délit ?

Idée directrice 22 : Loi et châtement

Quand Sandy proteste lorsque Link et Casey lui volent son vélo, la seule réponse qu'il reçoit, c'est : « C'était ton vélo ! » Belle occasion pour amener une discussion concernant diverses attitudes de la société à l'égard de la propriété et de la punition.

On peut aborder de deux points de vue le non respect des lois et le châtement réservé aux délinquants. Pour un sociologue ou un travailleur social, les violations de la loi sont symptomatiques d'une désorganisation sociale. Dès lors, pour réduire ces symptômes, ils proposent de remédier aux conditions sociales. De l'autre point de vue, quelqu'un qui viole la loi est quelqu'un qui est désespérément en conflit avec les règles sociales. Conflit qui se poursuit avec son arrestation, sa comparution devant un tribunal et qui aboutit à un châtement s'il est reconnu coupable.

Si un délinquant est simplement un inadapté social, la société décidera si un châtement est approprié ou s'il convient de l'aider à se réadapter. Dans le cas de délinquants qui s'estiment en guerre avec la société, ce que refusent souvent d'admettre les autorités en place, bien que les lois de la guerre ne soient pas les mêmes que celles de la société civile, c'est selon les lois de la société en question qu'ils sont jugés. L'argument de Link et Casey ne serait donc pas pris en compte par les tribunaux. Ce rejet ne ferait toutefois que renforcer leur conviction que les tribunaux sont du côté de la société et non de celui de l'individu.

50. *Projet de recherche : les criminels sont-ils en guerre avec la société ? (ER)*

Il s'agit ici d'essayer de découvrir comment traiter des soldats ennemis en temps de guerre et de comparer ce traitement à celui réservé à des criminels civils dans nos sociétés. Il serait intéressant de consulter des articles de la Convention de Genève. On pourrait comparer les droits des citoyens, devant les tribunaux par exemple, avec ceux d'ennemis faits prisonniers en temps de guerre. Vous pourriez aussi trouver des exemples de gens ou de gangs hors-la-loi et voir si certains d'entre eux se sont davantage déclarés en guerre avec le gouvernement que simplement en état de violation de lois.

Idée directrice 23 : Les tribunaux sont-ils impartiaux ?

Au cours de cet incident, Sandy déclare que « les tribunaux ne prennent pas parti. Ils sont indépendants ». Les gens qui partagent cet avis se basent sur la séparation des pouvoirs dans un régime démocratique. L'indépendance du pouvoir judiciaire par rapport aux pouvoirs exécutif et législatif garantit l'autonomie et l'indépendance des tribunaux. En outre, les cours ne cherchent pas à soutenir les autres branches du pouvoir ; elles voient leur travail comme l'interprétation et l'application de ce qui est prévu par la Constitution, à la lumière de la jurisprudence.

Ceux qui, comme Link et Casey, accusent les tribunaux de partialité envers la société et envers le pouvoir utilisent généralement des arguments moins directs. Ils ne nient pas que le pouvoir judiciaire soit théoriquement séparé des autres. Ce qu'ils disent, c'est que les magistrats et les membres de l'exécutif et du législatif ne sont pas vraiment représentatifs de la population, mais seulement des classes les plus riches. Ils prétendent que des membres de la classe ouvrière n'accèdent que rarement ou jamais aux magistratures et que, pour maintenir l'ordre existant, le pouvoir judiciaire fait tout ce qu'il peut contre ceux qui tenteraient de l'ébranler. Ils font également remarquer que les individus ne peuvent que difficilement porter plainte devant les tribunaux contre le gouvernement.

Amenez vos étudiants à évaluer la qualité de fonctionnement du pouvoir. C'était probablement l'intention des rédacteurs de la Constitution de créer un pouvoir législatif impartial, même à l'égard du gouvernement et des plaintes de la société dans son ensemble plutôt que de celles de chacun de ses membres. Il convient donc que les étudiants puissent juger dans quelle mesure ces intentions ont été réalisées de manière satisfaisante dans la société dans laquelle ils vivent ou bien si Link et Casey ont parfaitement raison de dire que la justice est biaisée.

51. *Plan de discussion : l'impartialité*

Discutez des phrases suivantes.

Expriment-elles l'impartialité ? Sont-elles contradictoires ?

1. *Thierry* : « L'entraîneur de foot nous traite tous de la même manière – comme des chiens. »

2. *Marie* : « Je tolère tout, sauf l'intolérance. »
3. *Vincent* : « Sûr que je respecte la vie sous toutes ses formes. Cela ne m'empêche cependant pas de tuer les mouches. »
4. *Le juge* : « Je suis parfaitement impartial. Je n'accepte jamais plus de cadeaux d'une des parties que de l'autre. »
5. *Frédéric* : « Même si je ne prends jamais parti quand mes meilleurs copains se disputent, cela ne veut pas dire que je suis impartial. »
6. *Audrey* : « Il y a tellement à aimer et à détester dans le monde qu'il faut être dingue pour être impartial. »
7. *Stéphane* : « Comme arbitre, je les traite en fonction de ce que je vois. »
8. *Pierre* : « La seule chose qui soit vraiment impartiale, c'est la mort. »
9. *Ophélie* : « Il n'y a pas deux personnes semblables et chaque situation est différente. Il serait donc ridicule d'être impartial. »
10. *Yves* : « Je suis partial envers la bière et les blondes et toutes ne me manifestent que froideur. »

Idée directrice 24 : Les délinquants souhaitent-ils être acceptés par la société ?

À la fin de cet épisode, Sandy déclare à Casey : « C'est tout simplement parce que vous aimeriez jouer aussi et vous ne voyez pas d'autre moyen. » Il veut dire par là que Link et Casey voudraient être membres de la société à part entière. Des études sociologiques à propos de certains délinquants, ceux du crime organisé particulièrement, ont montré que leurs aspirations sont identiques à celles des gens respectueux des lois : les deux catégories souhaitent vivre en sécurité, aisées et respectées, et pouvoir disposer pour leurs enfants des mêmes chances et des mêmes privilèges. Cependant, ceux qui vivent dans la légalité, ayant l'impression de pouvoir y parvenir par des moyens légaux, refusent tout moyen illégal. Les délinquants, au contraire, estimant qu'il leur est impossible d'atteindre légalement ces objectifs, se disent forcés d'utiliser des moyens inacceptables pour atteindre des fins socialement acceptables. Si cette analyse est juste, les délinquants ne seraient pas aussi asociaux qu'on l'a dit. Au contraire, ils partageraient si intensément les objectifs conventionnels que cela les déterminerait à les atteindre n'importe comment. Il y a bien sûr à cela de nombreux correctifs. Certains semblent apprécier la délinquance pour elle-même plutôt que pour ce qu'elle peut leur rapporter.

Si les étudiants pouvaient comprendre cela, ils ne s'attacheraient pas à la thèse selon laquelle toute délinquance est tout simplement antisociale et ils pourraient alors voir d'un autre œil certains types de délinquants, les « criminels à col blanc » par exemple. Ils se rendraient compte de ce que, à moins d'avoir affaire à des gens réfléchis et critiques envers les objectifs acceptés de la société comme envers les relations entre fins et moyens, la différence entre citoyens respectueux des lois et délinquants peut paraître plus ténue que ce qu'elle leur avait semblé à première vue.

52. Exercice : les délinquants souhaitent-ils être acceptés par la société ?

Suppose que ces phrases aient été prononcées par des condamnés.

Trouves-tu qu'ils souhaitent être acceptés par la société ou les crois-tu foncièrement asociaux, opposés à une société dont ils rejettent autant les idéaux que les institutions ?

1. *M. A. J. (46 ans)*. « Ma société faisait tellement de profits qu'elle ne savait qu'en faire. Où est le mal si j'en ai détourné une partie ? Tout ce que j'ai toujours souhaité, c'est une belle maison pour ma femme et de quoi payer à mes enfants des études dans les écoles les plus prestigieuses. »
2. *M^{me} V. B. (30 ans)*. « J'ai placé des bombes dans des banques mais jamais dans des écoles. C'est simplement que je crois beaucoup à l'éducation. »
3. *J. C. T. (jeune homme de 19 ans)*. « La société sait parfaitement qu'il ne sert à rien de mettre des gens en prison. Au lieu des les améliorer, ça les rend pires. Si elle continue malgré tout à le faire, c'est pour effrayer les autres et les amener à une conduite correcte. C'est d'ailleurs pour la même raison que ceux que j'ai dévalisés, je les ai battus. C'est là le message que la société devrait comprendre. »
4. *T. C. (jeune fille de 17 ans)*. « C'est vrai que j'ai vendu de la marijuana à l'école. Mais si ce n'avait été moi, cela aurait été quelqu'un d'autre. Et d'ailleurs, le jour où la drogue sera en vente libre, j'ouvrirai une petite boutique de journaux et périodiques où j'en vendrai. Ce n'est pas mon problème si un tas de jeunes sont dépendants. »
5. *M. B. D. (61 ans)*. « Bien sûr que mes employés me laissent une part de leur argent. Je pense qu'ils me sont reconnaissants d'être un employeur généreux. Et quelqu'un de reconnaissant ne doit pas être frustré. S'ils ont envie de me donner une part de leur salaire pour exprimer cette gratitude, je dis qu'il faut les laisser faire. C'est que, dans ma société, nous formons une grande famille heureuse. »

53. Plan de discussion : les délinquants souhaitent-ils faire partie de la « bonne société » ? (MM)

1. Crois-tu que les délinquants aimeraient réellement faire partie de la « bonne société » ?
2. Quelles procédures mettrais-tu sur pied pour le savoir ?
3. Comment testerais-tu la fiabilité de tes méthodes ?
4. Quelles sources d'information utiliserais-tu ? Pourquoi ?

Chapitre IV

A. Récit

I

Le lendemain matin, Sandy raconte à la classe comment on a voulu le déposséder de son vélo.

- *Moi, je leur aurais sauté dessus ! Et soyez certains que je ne me serais pas gêné pour leur casser la gueule !* s'indigne Randy.

- *Moi aussi, ça m'est venu,* répond calmement Sandy. *Je ne les ai d'abord pas crus assez stupides pour faire une telle tentative sans être armés, fût-ce d'un tuyau. Ensuite, je me suis demandé si ma bicyclette en valait la peine.*

- *On ne peut tout de même pas permettre aux gens de faire ainsi tout ce qu'il leur plaît !* insiste Randy. *Il faut un gouvernement ! Il faut impérativement des lois !*

À plusieurs reprises, Bart fait vivement de la main droite le geste de couper et intervient malgré lui dans la discussion :

- *Pour toi, le rôle d'un gouvernement, c'est d'empêcher de se battre ?*

- *Bien sûr ! Qu'est-ce que ce serait d'autre ?* répond Randy.

- *Le gouvernement n'a que deux missions,* déclare Tim, péremptoire. *Maintenir la paix à l'intérieur et se battre avec les pays étrangers.*

- *Police et armée,* enchaîne Mickey.

- *Vous vous trompez tous. Le gouvernement n'a vraiment pas que ces deux choses à faire,* éclate Mark.

- *D'accord ! Prouve-nous que nous avons tort,* lui lance sèchement Randy.

Mark, incapable de dire un mot, se détourne de Randy comme pour chercher du secours.

- *Je connais un moyen de prouver la fausseté d'une déclaration.* réagit finalement Lisa, lentement et sans le regarder. *Mais je ne vois pas comment l'appliquer à ce cas précis.*

- *Dis toujours ! Ça ne peut pas faire de tort...* l'encourage M^{lle} Williams.

- *Et bien,* poursuit Lisa, *cherchant les mots justes, si quelqu'un veut me prouver qu'Harding fut un plus grand président des États-Unis que Washington, tout ce que je puis dire c'est que, si j'estime déjà que Washington fut un plus grand président qu'Harding, cette affirmation ne tient pas. Si l'une de ces propositions est vraie, l'autre doit être fausse.*

- *Hé hé !* s'écrie Bart à la cantonade, *elle a raison ! Parfaitement raison !*

- *D'accord Lisa. Mais comme tu l'as bien dit toi-même, qu'est-ce que cela vient faire ici ?* renchérit Tony.

- Je m'y risque ! intervient Harry. Regardez : Randy prétend que sa phrase : « le seul rôle d'un gouvernement, c'est de maintenir la paix » est exacte, alors que pour Mark, elle est fausse. Lisa soutient que la vérité ou la fausseté dépend de nos présupposés. Si une phrase affirme le contraire de nos présupposés et que nos présupposés sont exacts, alors elle est fausse.

- Mais qu'est-ce qu'on présuppose ? demande Millie. Tout s'embrouille dans ma tête !

- J'ai trouvé ! s'exclame Mark. Voici les présupposés de Randy :

* les gens ne pensent qu'à se battre

* seule la force d'un gouvernement peut les en empêcher.

Il s'ensuit nécessairement que la seule tâche d'un gouvernement, c'est de maintenir la paix.

- Non, lui oppose Tony, tu négliges un troisième présupposé : c'est que la seule chose qui importe, c'est la paix. Alors, si l'on est bien d'accord avec ces trois affirmations-là, Randy pourrait bien avoir raison.

- C'est tout à fait ça ! s'écrie Mark. Tout à fait ça ! Si l'on part des trois présupposés inverses, la phrase de Randy est totalement fausse.

- Mark, quels seraient alors tes présupposés à toi ? demande Suki.

- D'abord, je prétends que se battre n'a rien de naturel, mais que les gens apprennent à vivre avec cette tare. Si nous ne souhaitons pas voir les gens se battre, ce n'est pas par la force qu'il faut répondre. Il faut modifier l'éducation. La solution ne réside que dans la manière d'élever les enfants.

- Et que fais-tu du troisième présupposé de Tony alors ? s'inquiète Maria.

- J'aimerais répondre moi-même, intervient Tony. Je dirais que la paix n'est pas ce qui importe le plus. Une société où règneraient l'ordre et la légalité peut ne pas être constituée de gens honnêtes et se sentant libres. Par contre, dans une société où chacun serait correct et se sentirait libre, les gens seraient naturellement pacifiques.

- Donc, ce qui détermine le tout, ce sont les présupposés : soit les tiens, soit les nôtres, enchaîne Mickey, placide.

- Exact ! répond Tony. Parce qu'il s'agit là pour moi d'assises solides comme le roc, pas sous-tendues par de plus fondamentales. En conséquence, si nous souhaitons donner un sens à notre cours de sciences sociales, c'est de ce genre de problèmes qu'il importe que nous discutons.

Après le cours, Tony et Millie regardent par la fenêtre, le dos tourné. Millie prend par la taille Tony dont le bras a nonchalamment trouvé appui sur ses épaules.

Lisa vient se planter derrière eux et reste sans broncher jusqu'à ce que Tony se retourne et la regarde d'un air amusé :

- Tony, dit-elle, j'aimerais te remercier de ton aide efficace.

- Bof ! se contente Tony, avant d'ajouter : Mark et Harry aussi ont apporté leur aide.

- *C'est que, par rapport à eux, c'est différent*, lui repartit Lisa. *Je n'ai pas à dire merci à Harry. Et je suppose que pour ce qui concerne Mark, je peux te remercier tout autant pour lui que pour moi.*

Étant donné que Lisa et Tony ne se sont jamais fort bien entendus et que leurs rapports ont souvent pris un tour plutôt caustique, une telle manifestation de gratitude de la part de Lisa paraît à Tony des plus étrange. Il lui vient même à l'esprit qu'elle se moque peut-être de lui. Mais elle est grave et ne sourit pas.

Ah oui, autre chose, enchaîne Lisa. *À propos de ce que j'ai dit de Harding et Washington – si une affirmation est vraie, l'autre est nécessairement fausse, c'est bien ça ?* Tony approuve, suivi par Millie. *Or, dans la question de savoir si la phrase de Randy était vraie ou non, tu as dit que cela dépendait des présupposés.*

- *J'ai dit que la conclusion de Randy découle d'elle-même de ses présupposés à lui et pas de ceux de Mark.*

- *Bien*, dit Lisa. *Ce que j'attends alors de toi, c'est que tu m'expliques ce que tu veux dire par « découle d'elle-même ». Veux-tu dire que tout cela n'est pas aussi tranché que pour les phrases dont j'ai parlé ?*

- *Je vois où tu veux en venir*. Tony a un rire bref. *Évidemment, en disant « découle d'elle-même », je ne visais rien d'aussi précis que ce dont tu parlais. Tout ce que j'ai voulu dire c'est que, vu les présupposés de Randy, sa conclusion est plausible et que, étant donnés ceux de Mark, la sienne l'est tout autant.*

- *Être plausible et être certain, ce n'est pas pareil*, intervient Millie.

- *Je pense qu'il est très important que nous puissions démontrer que les présupposés de Mark sont corrects*, déclare Lisa tout en jetant un regard vers Tony. *Vous n'imaginez pas à quel point c'est important !*

- *Nous y parviendrons*, déclare Millie, prenant Lisa à part. Lançant alors un regard vers Tony, elle ajoute : *Ce serait si simple si les gens s'aimaient.*

Devant la mine radieuse de Millie, Lisa prononce gravement ces phrases :

- *Quand on n'a affaire qu'à deux personnes, tout est plus facile. Plus il y a de gens, plus tout se complique, ce qui oblige à avoir des lois, des politiques, etc. Dès qu'il s'agit d'une société, l'amour ne suffit pas.*

- *Une seule chose peut-elle parfois suffire ?* lance Tony.

II

Mark et Fran sont en grande conversation dans l'allée lorsque M^{lle} Williams, les bras débordant de livres et de paperasses, sort du lycée par la porte principale pour se rendre vers sa voiture. Une mèche folle lui tombe sur les yeux et elle doit déposer ses bouquins sur le toit de son véhicule pour remettre de l'ordre dans sa coiffure.

Fran la trouve très fatiguée.

- *On ne vous laisse pas le temps de souffler entre vos cours, n'est-ce pas ?*
- *Oh ! J'en ai bien l'habitude*, répond le professeur, fouillant son sac à la recherche de ses clefs. *Je ne peux vraiment pas me plaindre.*
- *Ces séances le soir, c'est sur vous qu'elles pèseront le plus*, lui fait remarquer Mark.
- *Bon, si on peut se contenter d'une ou deux par semaine, ça n'ira pas trop mal. Je crains bien que cela signifie plus de travaux à domicile pour la classe que je ne comptais en donner.*
- Mark hausse les épaules. Avant même qu'il ait ouvert la bouche, paraît M. Swing. M^{lle} Williams n'ayant pas réussi à dénicher ses clefs, le directeur lui demande avec amabilité :
- *Puis-je vous être utile ?*
- À ce moment, brandissant triomphalement son trousseau et plus soucieuse de parler d'école que de ses problèmes personnels, elle lui dit :
- *Nous discutons justement des visites que la classe compte effectuer dans les familles. J'expliquais que cela signifiera un supplément de travail pour compenser les heures de classe qui nous manqueront.*
- *C'est bien*, dit M. Swing. *Je viens d'ailleurs de décider de les mentionner dans la colonne qui m'est réservée dans le prochain numéro du journal de l'école.*
- *Dans la « Chronique du Directeur » !* applaudit Fran, tout excitée.
- *Je profite de l'occasion de vous avoir ici tous trois*, poursuit-il, *pour vous demander comment vous les concevez et quel en est l'objectif.*
- *La manière dont je vois cela*, dit Mark, se redressant, *c'est qu'il ne sert pas à grand-chose de lire une série de faits dans un livre si on ne peut les mettre à l'épreuve d'une manière ou d'une autre. Mais, comme on l'a dit l'autre jour en classe, pour faire cette évaluation, il nous faut des critères.*
- *C'est vrai aussi pour les excursions sur terrain*, ajoute Fran. *Nous avons beau aller visiter un champ de bataille, ou la Bourse, ou une centrale nucléaire si nous ne savons pas comment émettre un jugement à propos de ce que nous voyons !*
- *Vous avez raison !* dit M. Swing. *Mais que vous apporteront ces visites dans des familles ?*
- *Il me semble que si l'on veut juger de la qualité des actions d'une personne, il importe d'abord de sonder son cœur et de scruter ses intentions...* dit Mark en le regardant en face pour la première fois depuis le début de cette conversation. *Dès lors, pourquoi n'en serait-il pas de même à propos de la société ? Comment pourrions-nous dire ce que nous pensons de la manière dont fonctionne une société si nous ne connaissons pas au préalable ses objectifs ?*

- Mais Mark, qu'est-ce qui te fait penser qu'il est impossible de trouver les buts d'une société tout simplement en restant en classe ? Les manuels n'en parlent-ils pas ? lui rétorque M. Swing.

- Ici, je voudrais répondre, intervient Fran. Si les manuels les mentionnent effectivement, ils les présentent comme allant de soi. De la même manière que des gens anonnent des serments de fidélité comme des formules et prononcent des expressions telles que « liberté, égalité, fraternité » sans avoir la moindre idée du sens de ces mots...

- Alors pourquoi ne pourriez-vous discuter de ces idéaux entre vous, en classe ? Et avec M^{lle} Williams comme guide à vos discussions, est-ce que ça ne suffirait pas ? s'enquiert M. Swing.

- M. Swing, lui explique Fran, aucun de nous n'en connaît assez sur le monde. Il faut que nous nous entretenions avec des gens qui ont une beaucoup plus grande expérience. Je pense qu'au sein de la classe, des mots comme « liberté » ou « justice » sonnent vraiment creux. Par contre, je sais que mes parents les considèrent avec sérieux et j'imagine que ceux de Mark font de même. En fait, je suppose que les gens les mieux placés pour nous parler de situations importantes sont plutôt ceux qui essaient de les vivre que ceux qui écrivent des livres à ce sujet.

- Je ne crois pas utile d'opposer ainsi les livres et les gens, réplique doucement le directeur. Tous deux peuvent constituer des sources très valables d'information.

- Voilà bien le problème : ce n'est pas seulement d'informations que nous avons besoin ! s'écrie Fran. Pour nous faire une opinion personnelle, nous devons disposer d'opinions multiples et variées.

- Je pense qu'ils ont raison, risque M^{lle} William en fixant M. Swing. Tant que les jeunes ne voient pas les idéaux d'une société, comment peuvent-ils dire quelles institutions fonctionnent bien et lesquelles fonctionnent mal ?

- Cela ne serait-il pas mieux de découvrir comment fonctionnent les institutions sans vouloir à tout prix vouloir les évaluer ? lui oppose M. Swing.

- Absolument pas ! s'emporte Mark. Absolument pas ! Nous voulons comprendre comment les gens agissent dans cette société comme dans toute société. Nous ne nous ne contentons pas qu'on nous raconte comment cela fonctionne : nous souhaitons être à même de réfléchir sur ce fonctionnement. Nous voulons être au courant des raisons qui poussent une société à agir d'une certaine manière, ainsi que de ses méthodes !

- J'imagine que vous avez déjà assez de matière pour votre article... fait observer M^{lle} Williams avec un pâle sourire.

- Je m'efforce d'être dans le coup, comme on dit, répond-il gravement.

III

Avant le tirage au sort qui constituerait les trois groupes, Mark s'était inquiété des combinaisons possibles. Sa principale crainte, c'était de se retrouver dans le même groupe que Bart (parfois appelé « Super-Flic » par Maria). Il espérait avoir avec lui les copains qu'il savait capables de s'opposer au juge le cas échéant, Fran, Tony et Harry particulièrement.

Ce n'est pas du tout ainsi que les choses se sont passées. Bart avait annoncé d'emblée qu'il s'arrogeait le droit de participer à n'importe quelle réunion. Même si la plupart avaient conscience de la contradiction avec ce qu'il avait prétendu jusque-là, aucun n'avait eu l'audace de le contrer.

Voici donc ce qu'a décidé le sort :

<i>Groupe I</i>	<i>Groupe II</i>	<i>Groupe III</i>
Harry	Jill	Luther
Suki	Jim	Bill
Mickey	Tony	Fran
Sandy	Mark	Laura
Ann	Millie	Lisa
Jane	Maria	Randy

La classe décide de discuter en famille de la possibilité d'inviter un groupe pour une soirée de discussion. M^{lle} Williams et Bart promettent d'être présents à chaque rencontre. Un calendrier est fixé et chacun s'engage à y noter au fur et à mesure les nouvelles dates fixées. Le lendemain, chaque groupe fera pour les autres un rapport succinct.

Au cours suivant, alors que Mickey défend son point de vue selon lequel une société ne peut tenir que par des lois punissant les malfaiteurs en les faisant souffrir, Suki et Ann maintiennent mordicus qu'il a tort, sans pouvoir proposer rien d'autre. Au bout d'un moment, Ann prend la parole :

- *Et d'ailleurs, pourquoi penser aux lois en tant que règles ? Pourquoi ne pourrait-on les envisager autrement, comme prescriptions par exemple ? Un docteur ne nous dit pas comment vivre si l'on est déjà en bonne santé, mais dès qu'on est malade, il délivre une prescription. Et si la médecine joue son rôle, on guérit.*

- *C'est juste, l'approuve Suki. Pourquoi ne pourrions-nous considérer que le but des lois, c'est de donner des remèdes ou de guérir ? Pourquoi devraient-elles toujours servir à punir ?*

- *Holdà, Ann ! s'exclame Jane. Ai-je bien entendu parler d'un docteur et pas d'une doctoresse ?*

- *Ouais, c'est vrai, Ann, l'appuie Fran, quelle raison nous empêche d'être médecins, nous aussi ?*

La discussion dévie alors lorsque Randy proclame que les hommes sont meilleurs médecins que les femmes. Les sujets de discussion du début, à

savoir les éléments de cohésion d'une société et les buts des lois, semblent oubliés. Ils seront à nouveau abordés au cours des séances suivantes.

La première famille à accepter d'inviter un groupe pour une conversation, c'est la famille Warfield. Tandis que le groupe s'installe, la mère de Luther s'affaire entre la cuisine et le salon. Il y a là aussi le frère aîné de Luther, Marty, et sa fiancée Wilda.

- *J'apprends que vous êtes juge, dit Marty à Bart.*

- *Je l'étais, mais je ne le suis plus. Je suis émérite.*

- *J'imagine qu'il n'est pas facile d'être juge, poursuit l'autre tout en observant Bart.*

- *Au Tribunal de la Jeunesse ! Tu peux le dire !*

- *Ouais, ça doit être dur, admet Marty. Pris entre la loi d'une part et tout ce gâchis de parents et d'enfants d'autre part.*

- *Pour être un bon juge, il faut respecter les deux parties, se contente de répondre Bart.*

- *Ne considérez-vous pas que la loi représente la société ? demande Wilda. Et donc, dès que se présente un cas de litige entre société et individu, n'êtes-vous pas d'office du côté de la société ?*

- *Allons ! Ne harcèle pas ainsi Bart ! reproche Luther à Wilda en riant. Il ne cherche pas la controverse !*

- *Ma question était parfaitement polie, répond Wilda.*

- *Dis-toi bien, Wilda, dit Bart, que si je connaissais la réponse à cette question, je ne serais pas ici aujourd'hui. Je serais quelque part sur une plage, dans un transat, à savourer ma retraite. Mais je ne sais réellement pas où j'en suis. Il y a trente ans, lorsque j'ai commencé à siéger au tribunal, j'avais répondu à tout. Actuellement, j'en viens à me demander si je connais même les questions.*

- *Pourtant, Wilda a raison, relève Bill. La loi prend toujours le parti de la société. C'est son rôle. Un verdict en faveur de l'individu doit être bon aussi pour la société.*

- *Moi, je vois ça comme ça, intervient Randy, les lois sont faites par la société en vue d'empêcher que des délits soient commis.*

- *Et quelle est donc la raison qui pousse les gens à commettre des délits ? demande Fran à Randy avec une certaine agressivité.*

- *Si des gens commettent des crimes, c'est parce qu'ils ont des tendances criminelles, lui renvoie Randy d'un ton sec. On en a tous. Mais certains plus que d'autres.*

Réponse qui contrarie Fran. Préoccupée par une nouvelle idée, elle pose une question d'une voix dénotant davantage d'embarras que d'irritation :

- *Je ne me représente pas les véritables raisons qui font condamner le délit. Est-ce que nous n'aimons pas que des gens en commettent ou est-ce que nous appelons délits tous les actes qui nous déplaisent ?*

- *Je ne le pense pas*, dit Randy en hochant la tête.

Fran, concentrée sur un tableau peint par Luther, n'ajoute rien. Toutefois, Laura, qui a suivi la conversation avec grand intérêt, intervient :

- *Je crois comprendre ce que veut dire Fran, Randy. Laisse-moi essayer de te l'expliquer. Disons qu'il y a des lois qui nous empêchent de commettre certains actes. Ces lois existent-elles parce que ces actes sont mauvais, ou bien les considérons-nous comme mauvais parce qu'interdits par la loi ?*

Tout en soulevant et redéposant bien à plat son tablier sur ses genoux, M^{me} Warfield déclare tranquillement, mais avec fermeté :

- *Il ne s'agit pas d'une alternative. Parfois, c'est un cas et d'autres fois, c'est l'autre. S'il y a des lois contre le meurtre, c'est simplement parce que le meurtre représente le mal. Mais je dois bien admettre qu'il arrive souvent que des choses parfaitement inoffensives soient malgré tout interdites.*

- *Alors, dit Laura, est-ce là la réponse ? Certaines choses seraient interdites parce que considérées comme mauvaises et d'autres seraient considérées comme mauvaises parce qu'interdites ?*

- *C'est évident, Laura, répond Luther. Je crois que Maman veut dire que tout ce qui est mal n'est pas interdit par une loi, et que tout ce qui est interdit par la loi n'est pas le mal.*

- *De la même manière, confirme Laura, tout ce qui est bien n'est pas l'objet de louanges et tout ce qui l'est n'est pas nécessairement bien.*

- *Veux-tu dire que les lois pourraient ne pas être parfaites ?* suggère Bart.

- *J'imagine qu'il leur reste du chemin à faire...* intervient Fran.

- *Un fameux chemin à faire !* renchérit Wilda avant d'ajouter : *Bien plus long qu'on ne le croit généralement !*

IV

Suki a bien préparé ses grands-parents. Ils ont veillé à ce que Kio soit tôt au lit. Focaliser l'attention n'est d'ailleurs pas pour leur déplaire.

Ann les presse de questions à propos de la ferme et, à chacune, ils répondent brièvement mais avec complaisance.

- *Qui s'occupe de la ferme pendant vos absences ?*

- *Deux hommes que j'ai engagés, répond le grand-père. Tout ce que je puis dire, c'est qu'ils l'entretiennent mais pas s'ils l'entretiennent bien.*

- *Il y a certainement un tas de corvées dans une ferme, suppose Mickey.*

- *Pour ça oui !* répond le fermier. *Et aucune n'est à négliger.*

- *Mon oncle travaille dans une usine de montage de voitures, intervient Sandy et, à longueur de journée, il accomplit les mêmes gestes. Travail à la chaîne. Toutes les x minutes, il remonte la chaîne pour manier à toute vitesse les interrupteurs. Après quoi, il reprend sa place, en cadence.*

- *Cela doit manquer d'intérêt, commente doucement la grand-mère.*

- *Ce n'est pas le problème, enchaîne Mickey. Cela permet une production en série.*

- *C'est vrai, intervient Bart. Il n'existe qu'un seul moyen efficace pour produire en grande quantité : c'est de faire travailler ensemble des personnes dont on s'est assuré au préalable qu'elles sont vraiment spécialisées. C'est ce qu'on appelle « la division du travail ».*

- *Division du travail, foutaise ! grogne le grand-père. Dans une ferme, chacun doit pouvoir tout faire, depuis dépanner des tracteurs jusqu'à mirer les œufs, depuis le labour jusqu'à la moisson. Quand tout ce qu'une personne est capable de faire se ramène à une seule et même chose, elle n'est pour moi qu'un rouage d'une mécanique.*

- *Les médecins sont capables de tout faire, dans leur domaine en tout cas, dit Jane.*

- *Eux aussi se spécialisent de plus en plus. Sandy hoche la tête.*

- *Plus les gens se spécialisent, fait observer la grand-mère, plus les sociétés et les gouvernements qui doivent les organiser et coordonner leurs actions sont amenés à prendre de l'importance. Si les individus étaient responsables, s'ils apprenaient à compter sur eux-mêmes, ils n'auraient pas besoin de gouvernements.*

- *J'ai bien peur que ce temps-là soit révolu, intervient Bart.*

Le grand-père de Suki se contente de répondre par un grognement.

- *Je me demande, dit soudainement Ann, ce qui donnerait sa cohésion à une société où chacun compterait sur soi-même.*

- *Des groupements, répond M^{lle} Williams, par exemple des unions professionnelles. Et aussi des institutions, par exemple, des écoles, des églises, ainsi que le gouvernement.*

- *Mais, s'entête Ann, comment ces groupements et ces institutions parviennent-ils à faire faire aux gens ce qu'ils attendent d'eux ?*

- *Ils peuvent édicter des règles pour leurs membres, suggère Linda.*

- *Certains peuvent faire des lois, ajoute Mickey.*

- *Exact ! s'exclame Bart. Il y a la loi !*

- *Ah ! La loi ! rétorque la grand-mère. Parlons-en de la manière dont elle donne à la société sa cohésion !*

- *Que veux-tu dire par là ? la questionne son mari d'un ton bourru.*

- *Pense à toutes les familles que ne maintient pas l'amour mais seulement la loi, lui répond-elle en souriant, les yeux pétillant derrière ses lunettes.*

- *C'est la loi qui renforce les contrats, intervient Mickey. C'est elle qui permet les affaires.*

- *Et c'est la loi qui met les escrocs derrière les barreaux, affirme Sandy. Ce qui facilite la vie de ceux qui obéissent aux lois.*

Bart marmonne quelque chose qui ressemble à « Amen ».

- *Il y a trop de lois*, déclare le grand-père, s'adressant directement à Ann. *Si les gens étaient bien éduqués et travaillaient avec cœur à tout ce qu'il est possible de faire sur cette terre, ils n'auraient pas de conflits et l'on n'aurait pas besoin de toutes ces lois pour qu'ils restent honnêtes.*

- *Les lois sont nécessaires*, objecte Mickey. *Sans quoi, on ne saurait comment punir ceux qui agissent mal.*

- *Mais Mickey !* réplique Jane. *L'autre jour, tu prétendais que la seule chose mauvaise, c'est d'enfreindre la loi. Et maintenant, tu dis que la seule utilité des lois, c'est d'être préventives. Je ne comprends pas.*

- *Pas compliqué*, réagit Mickey avec un sourire indulgent. *Je ne suis pas cohérent. C'est ce qui donne du piment à la vie.*

- *Il y a lois et lois*, déclare la grand-mère.

Son mari a l'air contrarié, mais il se tait. C'est Harry qui lui pose une question :

- *Cela voudrait-il dire qu'il existe deux sortes de lois ?*

- *Naturellement !* répond la grand-mère en le fixant intensément.

- *Et faut-il punir les gens qui les enfreignent toutes deux ?*

- *Oh...* dit-elle en souriant. *Je n'ai pas dit ça...*

- *Alors*, intervient vivement Suki, *il y a un type de lois qui requiert des punitions et un autre qui n'en requiert pas ?*

- *Chaque sorte assure à sa manière sa cohésion à la société.* À la vue des visages renfrognés qu'elle a devant elle, la grand-mère comprend que sa remarque a laissé ses hôtes perplexes. Elle se contente donc d'ajouter : *Certaines lois punissent et d'autres organisent.*

- *Mais comment les distinguer ?* veut savoir Sandy. *Supposons qu'un gamin chipe la bicyclette d'un autre, qu'il se fasse arrêter et envoyer en maison de correction pour quelques mois. N'est-ce pas alors la même loi qui le punit et qui rend le vélo à son propriétaire ? La loi qui réprime le délit n'est-elle pas aussi celle qui dédommage les victimes ?*

Jane secoue la tête. Bien qu'elle voie que Bart souhaite prendre la parole, elle n'en continue pas moins à développer son idée.

- *Ne vois-tu pas, Sandy, qu'il existe deux types de lois, en fonction des buts poursuivis ?*

- *Par exemple ?*

- *Et bien, en donnant force aux lois, on peut avoir pour objectif de faire du mal à ceux qui les enfreignent.*

- *Faire du mal ?* demande Sandy.

- *Les faire souffrir. L'idée, c'est que, puisqu'ils ont blessé la société en violant ses lois, la justice serait qu'à leur tour, ils soient blessés.*

- « *Œil pour œil, dent pour dent.* »

- *Tout à fait, approuve Jane. Il ne s'agit pas seulement que les deux parties soient à égalité. L'idée, c'est que la seule manière d'expier leur forfait, c'est qu'eux-mêmes souffrent dans leur chair.*

- *C'est le but de toutes les lois, éclate le grand-père.*

- *Non, ce n'est pas exact, lui rétorque sa femme, d'un ton doux mais ferme. Il existe d'autres lois – des lois qui restituent.*

- *Qui restituent quoi ?*

- *Qui restituent ce qui a été volé au propriétaire légitime, répond Sandy.*

- *Non, ce n'est pas que cela, intervient Suki Je crois que ma grand-mère veut dire qu'elles rétablissent les situations dans leur état originel.*

La voix du grand-père se fait sévère :

- *Impossible de rétablir des situations dans leur état originel !*

- *Je me rends bien compte de cela, admet sa femme. Pas moyen de retourner en arrière. J'en suis consciente. Mais que dire de ce qui s'est passé lors de l'accident au carrefour au bas de notre rue ? Où toi et l'autre conducteur avez discuté courtoisement, échangeant vos papiers et remplissant vos constats d'accident parce que vous saviez que les compagnies d'assurances n'auraient pas de problème pour déterminer lequel était en tort. Et une autre fois où toi et ton adversaire vous menaciez mutuellement d'envoyer l'autre en prison pour avoir « violé la loi ».*

- *Tu as raison, répond le grand-père en ébauchant un sourire gêné. Peut-être bien que nous étions tous les deux en tort ; peut-être qu'aucun des deux ne l'était. Mais l'important, c'était de faire les choses de telle sorte que chacun de nous puisse continuer à faire ce qu'il faisait avant l'accident. Je suppose que, comme tu l'as dit, les lois n'avaient pas dans ce cas pour but de nous faire souffrir, mais seulement de rétablir la situation de départ.*

- *C'est comme au basket, fait remarquer Harry. Si un joueur enfreint une règle, on l'exclut, mais l'idée n'est pas de le punir. L'idée, c'est de le chasser pour que le match puisse se poursuivre sans lui.*

- *C'est plus civilisé... commence Ann.*

- *Stupide ! l'interrompt aussitôt Mickey. Des cas de ce genre peuvent se présenter occasionnellement. Cependant, la société se disloquerait s'il en allait ainsi de toutes ses lois.*

- *Pourquoi ? s'enquiert Suki.*

- *Parce que les gouvernements se fondent sur la force, voilà pourquoi. Et puisqu'ils en disposent, il doivent l'utiliser.*

- *Pourquoi ? insiste Suki*

- *Pour exercer des représailles sur ceux qui enfreignent la loi.*

- *Pourquoi ? demande Ann à son tour*

- *Parce que, répond Mickey d'un ton exaspéré, le gouvernement est le seul à pouvoir user de la violence. Il en a le monopole. Nous n'avons même pas le droit de nous défendre nous-mêmes si la police est présente : elle est*

censée le faire à notre place. C'est ainsi que cela doit aller et tout ce bavardage à propos de « lois qui règlent des problèmes » n'a vraiment pas beaucoup de sens. Ne me parlez pas de ce qui est civilisé : la civilisation se base sur la force. Retirez la force qui sous-tend les lois d'une société, et il ne reste rien de la société. C'est ainsi et pas autrement !

Pendant quelques instants, personne ne souffle mot. C'est la grand-mère de Suki qui rompt le silence :

- *Quoi qu'il en soit, je ne penserai jamais que notre monde est tel qu'il peut et doit être. Nous vivons peut-être aujourd'hui dans ce qui n'est qu'une ère tardive de barbarie, et j'admets que ce sont quelques lois qui dissuadent effectivement les criminels de commettre des crimes. Cependant, je puis toujours me tourner vers l'avenir et espérer une organisation meilleure. À propos, qui désire un morceau de gâteau et une tasse de chocolat ?*

- *Chouette !* s'exclame Mickey.

Personne n'est surpris de voir Bart se diriger le premier vers la table...

V

- *Lisa, il faut que tu nous racontes ce que tu sais,* dit Fran.

- *À propos des événements du lycée ?* Au geste affirmatif de Fran, elle répond : *Je ne le peux tout simplement pas !*

- *Et pourquoi pas ? Ton concours peut disculper un innocent !*

- *Et crier haro sur le coupable ?* Non, très peu pour moi ! *Il doit bien exister un autre moyen.* Elle renifle. *D'ailleurs, je fais tout à l'envers. Il vaudrait donc mieux que je m'abstienne.*

- *T'as vraiment l'impression de te sentir coupable, c'est ça ?* réagit Fran.

- *Évidemment. Parce que, quel que soit le coupable, je me sens de toute façon responsable.*

- *La dernière fois que j'ai discuté avec toi, tu étais persuadée que c'était Mark. Maintenant, tu n'as plus l'air aussi sûre. Pourquoi ?* rétorque Fran avec rudesse. Lisa se tait. *As-tu appris des choses sur Greg ?* Lisa s'affaisse sur une des chaises qui se trouvent dans le hall, près de la bibliothèque et Fran prend place près d'elle. *Lisa, raconte-moi...* Cette fois, sa voix s'est faite plus douce. *Qu'est-ce qu'il y a eu ?*

- *Il ne s'est rien passé. Je me suis simplement souvenue de quelque chose. D'un bouquin d'histoire...* marmonne Lisa en reniflant et se frottant le nez.

- *Et bien ? Où l'as-tu vu ?*

- *Je n'ai fait que l'entrevoir sur la planche supérieure du casier de Greg qu'il s'était empressé de refermer. Je n'en ai rien pensé sur le moment. Ce n'est qu'hier que je me suis soudain souvenue de l'endroit où je l'avais déjà vu : il faisait partie de ceux que Mark avait empruntés à la bibliothèque.*

- *C'est ça ! C'est bien ça !* Fran l'enlace et l'étreint. *Greg doit avoir été jaloux de Mark au point de lui chiper les bouquins et de les cacher dans son casier, tout simplement pour lui créer des ennuis à l'école !*

- *Je sais, soupire Lisa d'un air abattu. Je me suis dit tout ça. Et j'ai bien peur que ce soit vrai. Je n'aurais jamais cru Greg capable de faire une chose pareille. Et tout ça à cause de moi... Oh, tout cela est si affreux !*

- *C'est le comble !* dit Fran. *Il doit s'être imaginé que tout le monde s'attendrait à ce que Mark perde les pédales. Et de le voir rôder autour du lycée, ça lui a donné une idée. Pourquoi ne pas saccager quelques classes et induire aux yeux de tous la culpabilité de Mark ? Oh, Lisa, c'est magnifique ! Mark va enfin pouvoir être blanchi !*

- *Lisa, qu'y a-t-il encore ?* s'inquiète Fran de voir l'air affligé de Lisa.

- *Le fait que Greg ait voulu causer à Mark des ennuis à l'école à propos des livres de bibliothèque ne constitue en rien la preuve de sa culpabilité dans le vandalisme.*

- *Même si ce n'est pas la preuve irréfutable, ça ne plaidera certainement pas en sa faveur,* répond Fran.

Lisa reste assise en secouant la tête.

- *Tu ne comprends pas. Ne vois-tu pas ? Greg est à même de fournir la preuve évidente que ce n'était pas lui.*

Fran, interloquée, ne peut cacher son émotion. Elle hausse le ton :

- *Comment ?*

- *Il me l'a dit quand je lui en ai parlé. Il a dit : « Lisa, tu te rappelles que, quand nous nous trouvions derrière le gymnase, je t'ai demandé l'heure ? Et tu m'as répondu qu'il était 21h30, d'accord ? » Fran, je dois bien l'admettre. C'est l'heure qu'il était.*

- *Et alors ?* Fran est troublée.

- *Et alors ?* conclut Lisa. *À l'examen des dégâts, la police a constaté que l'horloge électrique du hall avait été piétinée. Et elle s'était arrêtée pile à 21h30. Il ne pouvait donc s'agir de Greg !*

- *Et c'est toi son alibi !* admet Fran d'un air malheureux.

B. Manuel

Idée directrice 1 : Deux tâches gouvernementales

Pour Tim, la fonction d'un gouvernement est double : maintenir la paix intérieure et protéger le pays de toute attaque extérieure. Ses responsabilités fondamentales seraient donc pour lui *uniquement* d'ordre policier et militaire.

Il semble adopter là une position de « laisser-faire »¹ par rapport aux autres relations gouvernement/société : aucune intervention gouvernementale (ni dans la construction de ponts ou de routes, ni dans la gestion d'écoles ou d'hôpitaux), sauf faire respecter strictement la loi et prévenir toute agression. La raison en est que plus le gouvernement agirait à la place des gens, moins ils ressentiraient la nécessité de prendre des initiatives.

Une telle politique de laisser-faire dans les écoles reviendrait à ne laisser comme responsabilités à l'administration scolaire que la discipline et le maintien de l'ordre. Les études seraient le problème des étudiants uniquement. Les enseignants ne seraient là que pour les encadrer et maintenir l'ordre et pas du tout pour développer le processus éducatif. Méthodes éducatives qui ont évidemment leurs défenseurs. Il pourrait être intéressant pour vos étudiants d'en discuter le pour et le contre.

1. *Plan de discussion : fonctions militaires d'un gouvernement*

1. Des citoyens ont-ils le droit de porter des armes pour se défendre ?
2. Des citoyens peuvent-ils organiser des milices privées ?
3. Les forces armées nationales sont-elles les seules à pouvoir jouer un rôle militaire dans le pays ?
4. Aux États-Unis, le ministère de la Guerre s'est transformé en ministère de la Défense au milieu du XIX^e siècle. En Belgique, à la fin des années 1990, on discute de la transformation du ministère de la Défense nationale en ministère de la Sécurité et de la Coopération. Fais une recherche pour voir si ce ministère a connu des transformations similaires dans ton pays.
À ton avis, pourquoi ces changements d'appellation ?
5. L'état de guerre n'est-il qu'une forme violente de diplomatie ?
6. Existe-t-il des « lois de la guerre » qui règlent strictement le comportement des soldats en temps de guerre ?
7. Existe-t-il un code militaire qui règle strictement le comportement des soldats au sein de l'armée ?
8. Les pays ont-ils le droit d'en attaquer un autre sans raison ni provocation ?
9. Une nation a-t-elle le droit de se protéger en cas d'attaque ?
10. Un pays qui s'estime surpeuplé a-t-il le droit d'envahir ses voisins ?

¹ En français dans le texte.

11. Des peuples voisins ont-ils le droit de soumettre une nation devenue une menace alors qu'ils s'étaient comportés pacifiquement avec elle ?
12. Des peuples voisins ont-ils le droit de soumettre un peuple pacifique considéré comme « barbare », alors qu'eux se diraient « civilisés » ?
13. Des pays neutres ne disposent que d'une armée très faible. Crois-tu que cela augmente la probabilité qu'ils se fassent attaquer ?
14. Une importante armée supranationale rendrait-elle possible la suppression des armées nationales ?
15. L'existence d'un gouvernement mondial doté d'une armée puissante permettrait-elle aux pays de ne pas avoir d'armée nationale ?

2. *Plan de discussion : fonctions policières d'un gouvernement*

1. Dans quelles circonstances la police peut-elle arrêter un suspect ?
2. Dans quelles circonstances la police a-t-elle le droit d'arrêter quelqu'un qu'elle suspecte d'intention de commettre un délit ?
3. Dans quelles circonstances la police peut-elle arrêter quelqu'un qui incite d'autres personnes à commettre des délits ?
4. Existe-t-il des crimes sans victimes ? Développe ta réponse.
5. Y a-t-il des circonstances, et lesquelles, où un simple citoyen peut assumer des pouvoirs de police ?
6. Y a-t-il des circonstances, et lesquelles, où la police peut déléguer ses pouvoirs à de simples citoyens ?
7. Est-ce un délit de s'opposer à sa propre arrestation ?
8. Est-ce un délit d'éviter d'être arrêté ?
9. Est-ce un délit de refuser de fournir à la police la preuve de sa propre culpabilité ?
10. Est-ce un délit de refuser de fournir à la police la preuve de la culpabilité de quelqu'un d'autre ?
11. Si la police n'est pas là pour te protéger, restes-tu dans ton droit si tu choisis n'importe quel moyen (y compris tuer) pour préserver ta vie ?
12. En présence de police, qu'as-tu le droit de faire à un agresseur ?
13. Serais-tu dans ton droit si tu refusais de témoigner au tribunal contre un membre de ta famille ?
14. Un condamné à mort aurait-il le droit de refuser de se donner la mort au cas où son gardien le lui ordonnerait ?
15. Un délinquant recherché est-il dans son droit s'il s'associe avec d'autres pour constituer une bande afin de mieux se défendre ?
16. Dans certains pays, les policiers ne sont pas armés. Penses-tu que cela puisse influencer dans un sens ou dans l'autre sur le taux de criminalité ?

3. Exercice : gouvernement et vie quotidienne (ER)

Chacun s'informerera auprès d'au moins trois personnes extérieures des raisons pour lesquelles elles estiment nécessaire un gouvernement.

Ce tableau servira à classer les réponses :

MILITAIRE	POLICE	BIEN-ÊTRE GÉNÉRAL

1. Dans quelle catégorie y a-t-il le plus grand nombre de réponses ?
2. Ces résultats vont-ils dans le sens de Tim, c'est-à-dire pour une approche du laisser-faire ?
3. Si c'est le poste « bien-être général » qui est le plus fourni, énumère ses items. Considère la manière dont ces items touchent ta propre vie et re-tranche mentalement ce service de l'image que tu as de ta vie. Toujours mentalement, réduis alors graduellement les services offerts par le gouvernement, pour n'y laisser que ceux de police et d'armée. Ta vie serait-elle de ce fait différente ?
4. Serais-tu dès lors d'accord avec l'approche de Tim sur le rôle d'un gouvernement ?
5. Si le gouvernement ne remplissait plus ces missions, la société s'en passerait-elle ou les vides seraient-ils comblés par d'autres organisations ou individus ?

Idée directrice 2 : Lisa détermine la vérité ou la fausseté de propositions

Un peu plus loin dans le premier épisode du quatrième chapitre, Lisa parle de la nature de la contradiction. Sachant déjà que deux phrases se contredisent dès que la vérité de l'une entraîne la fausseté de l'autre, et vice-versa, elle l'applique aussi aux présupposés : impossible d'obtenir que quelqu'un croie qu'une chose est vraie s'il croit déjà à la vérité du contraire. Par exemple, il lui sera incapable d'admettre que deux plus deux ne font pas quatre s'il est déjà convaincu de ce qu'ils font quatre.

Ceci peut aider à comprendre pourquoi des gens acceptent difficilement des propositions semblant vraies : ils accordent déjà le statut de vérité à la proposition opposée qu'ils ne sont pas préparés à laisser tomber. Pour les aider à comprendre leurs contradictions, il faut mettre en évidence les présupposés et les réfuter.

4. Exercice : la vérité

Ceux qui recherchent la vérité sont d'abord comme ceux qui ont entendu parler d'une perle fine à trouver au fond de l'océan. Ils vont sur la plage, commencent par admirer l'étendue d'eau, puis ils barbotent et clapotent dans les vagues, si excités qu'ils en oublient la perle.

Toutefois, certains d'entre eux se souviennent de ce qu'ils recherchent, apprennent à nager et partent au large.

Parmi eux, quelques-uns nagent bien et parviennent en pleine mer, tandis que les autres sont engloutis par les flots.

Beaucoup de ces bons nageurs se mettent à plonger. Mais certains s'amusez tellement qu'ils en oublient une fois de plus la perle.

Parmi ces plongeurs, quelques-uns atteignent le fond et finissent par la trouver...

Maher Baba

1. Cette parabole suggère-t-elle (1) que la Vérité n'existe pas ; (2) que la Vérité existe mais qu'elle est très difficile à atteindre ; (3) qu'on ne connaît pas la méthode pour atteindre la Vérité, mais qu'elle existe.
2. À ton avis, quelle méthode – s'il y en a une – pour atteindre la Vérité cette parabole recommande-t-elle ?
3. Se pourrait-il que la Vérité n'existe pas, pas plus qu'une méthode pour la découvrir ?
4. S'il existait une méthode pour atteindre la Vérité, la jugerais-tu aussi importante que la Vérité elle-même ?
5. Serait-ce possible qu'il n'existe pas de méthode pour trouver la Vérité et que, dès lors, toute tentative pour la trouver est vouée à l'échec ?
6. Si quelqu'un te promet de te révéler « Toute la Vérité sur l'Univers » à condition que tu lui promettes de ne pas lui demander sa source, croiras-tu ce qu'il te raconte ?
7. Se pourrait-il que la Vérité soit simplement le résultat de l'utilisation de la méthode de recherche la plus fiable dont on dispose ?
8. Se pourrait-il que même la méthode de recherche la plus fiable pour rechercher la Vérité soit tout à fait mauvaise ?
9. Vu la complexité des choses et la limite de nos moyens, n'est-il pas préférable de parler des vérités ?
10. Que signifie pour toi l'expression de Montaigne : « Quelle vérité que ces montagnes bordent, qui est mensonge au monde qui se tient au-delà ? ». ?

5. Exercice : croyances et raisons contradictoires

Dire que deux phrases *se contredisent* revient à dire qu'il n'y en a qu'une seule qui puisse être vraie.

Pour chacun des cas ci-dessous, on te propose deux phrases. Décide si les deux peuvent être vraies ou s'il n'y en a qu'une.

	<i>les deux peuvent être vraies</i>	<i>une seule peut être vraie</i>	?
1. <i>Fred</i> : « Il gèle à -8°. » <i>François</i> : « Non, ce n'est pas vrai. »	()	()	()
2. <i>Catherine</i> : « J'adore le pamplemousse. » <i>Fabienne</i> : « Et moi, je n'aime pas. »	()	()	()
3. <i>Sophie</i> : « J'ai voté pour Sam comme trésorier. » <i>Paul</i> : « Non. Ce n'est pas ce que tu as fait. »	()	()	()
4. <i>Hélène</i> : « Je déteste Henri. » <i>Lisa</i> : « Ce n'est pas vrai. »	()	()	()
5. <i>Sabine</i> : « Garder sa chaleur est une bonne raison de rester près du feu. » <i>Isabelle</i> : « Garder sa chaleur n'est pas une bonne raison de rester près du feu. »	()	()	()
6. <i>François</i> : « Gagner un million d'euros est une bonne raison pour trahir son pays. » <i>Marc</i> : « Gagner un million d'euros n'est pas une bonne raison pour trahir son pays. »	()	()	()
7. <i>Martine</i> : « Acheter des denrées alimentaires est une bonne raison d'entrer dans une épicerie. » <i>Marc</i> : « Acheter des denrées n'est pas une bonne raison pour entrer dans une quincaillerie. »	()	()	()
8. <i>Paul</i> : « Conquérir d'autres pays est une bonne raison pour faire la guerre. » <i>Irène</i> : « Être en paix et connaître la prospérité est une mauvaise raison d'éviter les guerres. »	()	()	()
9. <i>Olivier</i> : « Recevoir une éducation est une bonne raison d'aller à l'école. » <i>Philippe</i> : « Recevoir une mauvaise éducation est une bonne raison d'aller à l'école. »	()	()	()
10. <i>Anne</i> : « J'aime commander des escargots, mais je n'ai aucun plaisir à les manger. » <i>François</i> : « Non. Tu prends plaisir à commander des escargots, mais tu n'aimes pas les manger. »	()	()	()
11. <i>Pierre</i> : « Le fait qu'aucune femme n'y soit admise est pour nous une bonne raison d'éviter ce club. » <i>Stéphane</i> : « Le fait que toutes les femmes en soient exclues est pour nous une bonne raison d'éviter ce club. »	()	()	()

6. Exercice : phrases sous-entendues, des prémisses manquantes

Il arrive qu'on justifie une opinion par une raison sans que soit exprimée une phrase sous-jacente qui peut constituer une prémisse manquante. Une telle affirmation peut prendre la forme d'un syllogisme auquel manque une prémisse (un *enthymème*).

Dire par exemple : « Voici des serpents. Ce sont donc des reptiles » peut se présenter sous forme d'un syllogisme auquel manque une prémisse :

1. (prémisse manquante)

2. Voici des serpents

Ce sont donc des reptiles

La prémisse manquante qui rendrait correcte la déduction est évidemment : « Les serpents sont des reptiles ».

Complète les raisonnements suivants en trouvant la prémisse manquante qui les rendra formellement corrects :

1. « Il s'est lavé avec du savon. Il doit être propre. »
2. « C'est sûr que c'est un imbécile. Celui qui s'arrange toujours pour tout rater doit vraiment être un imbécile. »
3. « C'est un film d'Eisenstein. C'est sûrement bon. »
4. « Ce sont certainement des Anglais, parce qu'ils vivent tous à Oxford. »
5. « Tu es un ami de Frédéric. Tu es donc mon ami. »
6. « La seule personne au monde qui ait une chevelure verte, c'est Marjorie. Tu dois donc être Marjorie. »
7. « Je déteste tous les systèmes économiques. C'est pourquoi je hais le capitalisme et le socialisme. »
8. « J'aime à la fois le despotisme et la démocratie. C'est pourquoi j'aime Pangravia. » (nom fabriqué pour un lieu où peuvent cohabiter les deux)
9. « Ils ne sont pas stupides. Ils doivent donc être cinglés. »
10. « Si la lampe s'éteint, c'est que le gardien de phare doit être malade. »

Idée directrice 3 : Les trois présupposés de Randy

Mark et Tony présentent ainsi les trois présupposés de Randy :

1. Les gens ont toujours envie de se battre.
2. La force du gouvernement est la seule capable de les empêcher de se battre.
3. La paix est la seule chose qui importe.

Notons que c'est quand Randy affirme que le seul rôle d'un gouvernement, c'est de maintenir la paix que naît la controverse. Ce qu'ont fait Mark et Tony, c'est montrer quel a dû être le raisonnement de Randy pour arriver à cette conclusion. Mark, devant plusieurs choix, décide de s'attaquer aux présupposés de Randy qu'il déclare faux, et de montrer ce qui découle logiquement des présupposés inverses.

Il aurait tout aussi bien pu, par égard pour la discussion, dire à Randy qu'il considèrerait comme corrects ses présupposés. Il était alors en mesure de prouver que ce qui en découle, ce n'est pas que le maintien de la paix est la seule tâche d'un gouvernement, mais qu'un gouvernement a beaucoup d'autres tâches à assumer. Comment s'y serait-il pris pour montrer que ses propres conclusions découlent des prémisses de Randy ? Peut-être la classe accepterait-elle de discuter en essayant de développer une telle argumentation. Cette façon de faire serait plus efficace que celle qu'a choisie Mark, car elle découlerait directement des présupposés de Randy non remis en question.

7. Plan de discussion : les convictions de Randy peuvent-elles conduire au point de vue de Mark ?

Examine les raisonnements que voici.

Les trouves-tu bons ou pas ? Justifie tes réponses.

1. *Gary* : « Les gens sont agressifs naturellement. C'est la raison pour laquelle le rôle du gouvernement n'est pas de maintenir la paix, mais de s'assurer que les gens luttent entre eux de manière correcte. »
2. *Sabine* : « Les gens sont agressifs naturellement. Le rôle du gouvernement n'est donc pas de maintenir la paix, mais de les aider à trouver des cibles pour se décharger de leur agression. »
3. *Édouard* : « Seule la force gouvernementale peut empêcher les gens de se battre. Mais empêcher de se battre des gens qui aiment ça conduirait au malheur universel. »
4. *Roger* : « Seule la force gouvernementale peut empêcher les gens de se battre. Comme seules des méthodes pacifiques produiront des fins pacifiques, le gouvernement doit utiliser des moyens pacifiques. »
5. *France* : « La paix, c'est ce qui importe et le seul moyen de l'établir, c'est d'instaurer la justice, premier objectif d'un gouvernement. En conséquence, le maintien de la paix n'est pas sa seule mission. »
6. *Arnaud* : « La paix est ce qui importe. On n'y parviendra qu'avec la collaboration de tous, sans attendre du gouvernement qu'il y travaille seul. Il a à s'occuper de beaucoup d'autres choses. »

Idée directrice 4 : Les trois présupposés de Mark

Au cours de cette discussion, Mark développe une autre argumentation. Il utilise des présupposés opposés aux prémisses de Randy :

1. Avoir envie de se battre est un désir acquis et non inné.
2. L'usage de la force n'est pas le meilleur moyen pour empêcher les gens de se battre. Une meilleure éducation est une méthode préférable.
3. La paix n'est pas ce qui importe le plus.

De ces prémisses, il déduit que le maintien de la paix n'est pas la seule tâche d'un gouvernement.

On se trouve dès lors devant trois paires de prémisses en contradiction : les trois proposées par Randy et les trois par Mark et Tony. Mark et Tony ne font d'ailleurs

pas que donner un ensemble différent de prémisses ; ils les défendent en fournissant à chaque fois des raisons. Proposez à la classe d'examiner ces trois paires de prémisses et d'en discuter, par exemple à l'aide de questions de ce genre : le désir de se battre est-il inné ou acquis ? La force est-elle le meilleur moyen d'empêcher de se battre ou existe-t-il d'autres méthodes préférables ? Si oui, auxquelles pensez-vous ? La paix est-elle la chose la plus importante ou bien y a-t-il d'autres problèmes plus fondamentaux, comme le prétend Tony ?

Il pourrait aussi être intéressant de discuter de la phrase de Tony pour qui les prémisses qu'il a choisies avec Mark sont des « assises solides comme le roc » qui ne reposent pas, à leur tour, sur des affirmations plus fondamentales. A-t-il raison ou se peut-il que ces « assises solides comme le roc » n'existent pas ? Autrement dit, Tony pourrait-il avoir tort et se pourrait-il que tout ce que les gens affirment présuppose une grande quantité d'autres prémisses qu'ils considèrent comme acquises ?

8. Exercice : des paires d'affirmations

- I. Denise et Luc ne sont pas d'accord sur celui, de M. Dupont ou de M^{me} Durand, qui remportera les prochaines élections.

Argumentation de Denise

Supposons que toutes les femmes votent pour M^{me} Durand ;
et supposons que tous les hommes votent pour M. Dupont ;
supposons qu'il y ait plus de femmes que d'hommes ;
alors, c'est M^{me} Durand qui l'emportera.

Argumentation de Luc

Supposons que les femmes votent pour M. Dupont ;
et supposons que les hommes votent pour M^{me} Durand ;
supposons qu'il y ait plus de femmes que d'hommes ;
alors, M. Dupont l'emportera.

- A. Discutez chacune de ces prémisses en montrant en quoi elles pourraient être non fiables.
B. Quelle(s) autre(s) prémisses(s) faudrait-il ajouter à ces raisonnements pour les rendre plus persuasifs, en supposant que toutes ces suppositions soient correctes ?

- II. Christine et Caroline ne sont pas du même avis à propos d'un problème d'arithmétique :

Georges a acheté un vieux disque pour 1 € et l'a revendu 2 €. Peu après, il rachète ce même disque pour 3 € et le revend 4. Quel est son bénéfice ?
Pour Christine, il a gagné 2 € et pour Caroline, 1.

- A. Sur quoi se base Christine pour dire qu'il a gagné deux euros ?
B. Sur quoi se base Caroline pour dire qu'il a gagné un euro ?

9. Exercice : influences sur la politique étrangère (ER)

La troisième affirmation de Randy, c'est que la paix est ce qui importe le plus. Pour Mark, d'autres valeurs peuvent être tout aussi importantes.

Vous trouverez ci-dessous la liste de plusieurs organes impliqués dans les tractations préalables à la signature d'un traité de paix d'une démocratie avec plusieurs États, importante décision de politique étrangère.

Par groupes de deux, choisissez un poste et faites à son propos une recherche suffisante pour pouvoir répondre aux questions que voici :

1. Quel rapport y a-t-il entre l'idée de paix et le poste choisi ?
2. Qu'est-ce que l'organe que vous avez choisi souhaite connaître des autres pays avant de conclure avec eux un traité de paix ?
3. D'autres aspects de politique étrangère que la paix pourraient-ils davantage intéresser l'organe que vous avez choisi ?

Transformez la classe en lieu de débat présidé par l'étudiant ayant choisi de présider. Chaque groupe développera son argumentation et imaginera les questions des pays avec lesquels il s'agit de traiter.

Même si ce débat ne doit pas aboutir à une conclusion précise, il devrait illustrer à quel point ce problème de la paix est complexe et vous permettre de répondre à la question de savoir si la paix est ce qui importe le plus.

Organes

- La Constitution
- Le chef de l'État
- Les ministres (Affaires étrangères, Défense, Finances, etc.)
- L'assemblée législative
- Les ambassades et consulats
- Les syndicats
- Les représentants du secteur économique et financier
- L'ONU

Idée directrice 5 : Que signifie « cela va de soi » ?

Lorsque Lisa demande à Tony ce qu'il veut dire quand il dit que la conclusion de Randy découle d'elle-même, il explique qu'un raisonnement peut être purement déductif : les prémisses étant vraies et l'ordre des propositions correct, la conclusion *doit nécessairement* être vraie. Il peut toutefois exister d'autres types d'argumentation, moins formels et moins stricts. Les prémisses peuvent en être probables mais non certaines, et la combinaison peut ne pas être celle d'un syllogisme strict aboutissant à une conclusion vraie. Ce qui n'empêche pas un tel mode de raisonnement de paraître très plausible, particulièrement si les divers arguments sont tout aussi informels.

Tony applique cette expression à des cas de raisonnements dans lesquels on peut toujours sentir le pouvoir d'une argumentation grâce à sa force ou sa plausibilité, même s'ils manquent de critères ou d'inférences précis. On pourrait dire qu'une

conclusion découle naturellement lorsque des prémisses conviennent séparément à la conclusion et ont un impact cumulatif, sans être reliées logiquement. C'est ce qu'on peut considérer comme une argumentation probante.

10. Exercice : argumentation probante

Une argumentation peut se faire selon des modèles stricts de logique formelle (c'est le cas du syllogisme, par exemple) ou bien en accord avec ceux moins stricts de logique informelle. Un exemple de cette procédure plus souple serait le mode de raisonnement que l'on trouve chez Carl Wellman (*Challenge and Response*). Il s'agit d'une argumentation dans laquelle plusieurs raisons sont proposées pour une conclusion, chacune de ces raisons convenant à cette conclusion. Aucune ne doit l'emporter sur les autres. N'importe laquelle peut être remplacée par une autre de force égale. Ensemble, ces raisons doivent être très puissantes et persuasives. Même si la conclusion ne découle pas de manière formelle, on peut dire, comme l'a dit Tony, qu'elle va de soi, qu'elle découle d'elle-même.

Voici deux exemples proposés par Wellman :

« Tu devrais emmener ton fils au cinéma parce que tu le lui as promis.

C'est un bon film et tu n'as rien de mieux à faire cet après-midi. »

« Ce n'est pas un bon livre parce qu'il ne tient pas l'intérêt en éveil ; il est plein de descriptions vagues et l'intrigue est vraiment farfelue. »

Vous pourriez ici travailler par deux, à partir d'un sujet qui vous intéresse mais sur lequel vos opinions divergent. Il peut s'agir, par exemple, d'un film que l'un aime et l'autre pas. Ou de la question de savoir s'il vaut mieux mettre des points aux étudiants ou leur remettre des bulletins appréciatifs. Ou encore, sur l'efficacité ou l'inefficacité d'un régime démocratique.

Chaque argument proposé doit être étayé par au moins trois raisons valables. On aura alors affaire à un raisonnement probant.

La classe pourra dès lors juger, pour chacun des cas, laquelle des deux argumentations est plus solide et plus persuasive.

Idée directrice 6 : Comment évaluer des faits ?

Dans le deuxième épisode, Mark déclare « qu'il ne sert pas à grand-chose de lire une série de faits dans un livre si on ne peut les mettre à l'épreuve d'une manière ou d'une autre ».

Il y a là deux problèmes. Le premier, c'est que des critères sont nécessaires pour établir ce qu'est un fait. (Rappelons ici que cela a déjà fait l'objet d'une discussion dans les premières pages de *Mark*.) Et l'autre, c'est de pouvoir juger ces faits dès qu'ils sont établis. Ici aussi, il faut des critères, mais des critères différents.

Par exemple, un jury peut passer un temps considérable pour déterminer si un canif trouvé sur le lieu d'un meurtre a effectivement servi au meurtre. Si ce fait est

établi, il reste nombre de questions à envisager : par exemple, ce canif a-t-il été utilisé avec l'intention de tuer ? La victime a-t-elle pu mourir d'autre chose que d'une blessure de canif ? Le meurtrier était-il en état de légitime défense ? En d'autres termes, un fait ne doit être considéré que comme pan d'un tableau beaucoup plus large, dans lequel on prend en considération la preuve dans son ensemble. Un jury qui décide de la culpabilité ou de la non culpabilité d'un prévenu doit la justifier par des raisons. Ces raisons seront donc les critères utilisés par ce jury pour arriver à sa décision.

11. Exercice : qu'est-ce qu'un fait ? (MM)

- A. Laquelle de ces phrases présente-t-elle un fait ?
- B. Plus d'une de ces phrases peut-elle être vraie ?

Dessine une fenêtre avec un nuage à l'extérieur

- 1. Voici une fenêtre à travers laquelle je vois un nuage.
- 2. Voici un nuage vu par la fenêtre
- 3. Cela représente un nuage et une fenêtre
- 4. Je me trouve devant un dessin d'une fenêtre et d'un nuage.

12. Exercice : apprendre à décrypter la propagande (ER)

La publicité commerciale, la propagande politique, les spécialistes en relations publiques, utilisent en général des méthodes choisies pour leur pouvoir de nous persuader et d'obtenir notre adhésion.

En voici quelques-unes :

- 1. Appel à nos désirs d'être acceptés et reconnus :
 - A. nous persuader de nous joindre à un groupe qui connaît un certain succès
 - B. nous persuader que c'est du bon sens commun
 - C. appel à témoignage
- 2. Persuasion par exagération :
surabondance de documents publicitaires
- 3. Persuasion par répétitions et slogans :
généralisations séductrices
- 4. Persuader en répétant le nom
- 5. Persuasion par des faits et par des analyses précises :
 - A. Statistiques
 - B. Témoignages d'experts

Pour mieux déceler ces méthodes, relève dans le tableau que voici les techniques utilisées dans une documentation que tu auras recueillie : tracts ou discours politiques, affiches électorales, publicités commerciales, etc., à la radio, à la télévision ou dans les journaux, ou autres sources.

Peut-être y as-tu décelé une technique supplémentaire ?

Colonne A : identifie l'objet de propagande : une boisson, un yaourt, une voiture, la compagnie de téléphone portable, la campagne électorale d'un candidat, etc.

Colonne B : relève des mots ou des phrases ou des images que trouves représentatifs de l'une ou l'autre des techniques. Par exemple : « neuf dentistes sur dix recommandent le dentifrice X » ; « une bière d'homme ! ».

Colonne C : utilise la troisième colonne pour voir laquelle des techniques énumérées ci-dessus ces publicistes ont utilisée.

<i>Colonne A</i>	<i>Colonne B</i>	<i>Colonne C</i>							
<i>Objet de propagande</i>	<i>Arguments</i>	<i>Technique utilisée</i>							
		1A	1B	1C	2	3	4	5A	5B
1.									
2.									
3.									
4.									
5.									
6.									
7.									
8.									
9.									
10.									

Quel est le moyen le plus utilisé ?

Quels sont les arguments que tu trouves les plus persuasifs ?

Ces moyens nous aident-ils à évaluer des faits ou nous en empêchent-ils ? Pourquoi ?

Y aurait-il quelque avantage à en bannir l'usage ?

Serait-il plus facile ou plus difficile d'évaluer des faits sans eux ?

13. Exercice : détecter l'orientation d'un journal

La presse (parlée comme écrite ou télévisuelle) devrait présenter des faits en toute objectivité. C'est souvent loin d'être le cas, parce que, faite par des gens, elle n'échappe pas à la subjectivité. Si cela peut empêcher sa déshumanisation, il y a malgré tout un risque : c'est que s'y introduisent des *a priori* qui, vu le pouvoir de l'écrit et de l'image, risquent de se répandre à une échelle phénoménale.

Recueille des articles de différents journaux à propos du même événement (des rapports de campagne électorale sont particulièrement intéressants) et essaie d'y trouver d'éventuels *a priori* des auteurs.

1. Peux-tu détecter la tendance politique du journaliste (extrême-gauche, gauche, centre-gauche, centre-droite, droite, extrême-droite, etc.) ?

2. Le même journal soutient-il toujours les mêmes candidats avant les élections ou est-il politiquement indépendant ?
3. Si le journal est en faveur d'un parti, est-ce que cela se reflète dans la couverture qu'il fait de la campagne politique d'un autre ?
4. Est-ce qu'un journal local (ou une télévision locale) rend compte des événements nationaux de la même manière qu'un journal national (ou qu'une télévision nationale) ? Si tu estimes que non, quelles différences constates-tu et à quoi les attribues-tu ?
5. Quels sont les facteurs qui affectent la façon de présenter les nouvelles ?
6. Est-il possible de détecter tous les *a priori* d'un article de journal ?

14. Exploration de l'expérience sociale : l'opinion publique

Exercice : qu'est-ce que l'opinion et qu'est-ce qu'un fait ?

Classe les phrases que voici en faits, opinions personnelles, ou manifestation d'un consensus public (tu peux utiliser plusieurs colonnes...)

- | | <i>fait</i> | <i>opinion
personnelle</i> | <i>consensus
de l'opinion
publique</i> | ? |
|--|-------------|--------------------------------|--|-----|
| 1. Commentaire à la radio : « Après avoir bien étudié la situation, je suis convaincu que c'est le candidat X qui est le meilleur. » | () | () | () | () |
| 2. Un étudiant de sixième : « D'après mon atlas, le Danemark est en Europe. » | () | () | () | () |
| 3. Un autre étudiant : « Oui. Et la Russie en Asie. » | () | () | () | () |
| 4. Le président des États-Unis : « Aucun poste au monde ne comporte autant de responsabilités que le mien. » | () | () | () | () |
| 5. Extrait d'un magazine : « Même si ces dix personnes sont millionnaires, elles font tout simplement partie de la classe moyenne. » | () | () | () | () |
| 6. Un éditorial : « En tant que directeur de cette prestigieuse institution, M. Y a un statut élevé, mais statut n'est pas synonyme de classe. » | () | () | () | () |
| 7. Un avis de psychologue : « La popularité et le prestige ne mesurent pas ce que vous êtes, mais la manière dont vous êtes perçu. » | () | () | () | () |
| 8. Texte d'économie : « Les différences de classe sont objectivement mesurables en termes de facteurs économiques. » | () | () | () | () |

Elles n'ont rien à voir avec des différences de statuts. »

() () () ()

9. Le président du conseil d'étudiants :

« Par vote majoritaire, il a été décidé que Maud est l'étudiante de la classe

la plus susceptible de réussir. »

() () () ()

10. Le président du conseil d'étudiants :

« Je suis amoureux de Maud. »

() () () ()

15. Exercice : la preuve

Dans chacun des cas que voici, quelqu'un émet un jugement en disant qu'il se fonde sur une preuve.

1. Chaque élément d'information est-il bien une preuve étayant le jugement ?
2. Tous les éléments, ensemble, suffisent-ils pour justifier le jugement ?
 - I. « Bien sûr qu'ils sont amoureux ! N'as-tu pas remarqué qu'ils ne font que danser ensemble, qu'en classe, ils ne sont pas assis l'un à côté de l'autre et, qu'en public, ils ne se disent pas un mot ? »
 - II. « Oui, Mesdames et Messieurs, voici une table authentique de l'Antiquité grecque. Notez qu'elle est faite des matériaux les plus utilisés par les artisans de l'époque : bois et stratifié. La date y est d'ailleurs gravée : 2000 avant notre ère, donc à l'apogée de la civilisation grecque. »
 - III. « C'est sûr que c'est la plus grande ville du pays. D'après ce livre de géographie, c'est elle qui a la plus grande superficie et le plus grand nombre d'habitants. Ce que confirme mon atlas. »
 - IV. « Je pense qu'il y aura une tempête. Dans le ciel, il y a de gros nuages noirs à l'ouest, le vent et le baromètre montent, et le vent vient d'est. »
 - V. « C'est certain qu'il existe un réel danger de guerre. Sans cela, pourquoi y aurait-il toutes ces conférences pour la paix, des manifestations pacifistes dans le monde entier, et tous ces jeunes qui portent des tee-shirts sur lesquels est dessinée une colombe ? »

Idée directrice 7 : Comment évaluer les expériences ?

Au paragraphe suivant, Fran demande comment évaluer ce qu'on peut voir en visitant un champ de bataille, la Bourse ou une centrale nucléaire. Les expériences sont en général des fins en soi ou des moyens pour des fins futures.

Certaines sont tout simplement plaisantes ou déplaisantes, sans aucune considération pour d'éventuels effets ultérieurs. Si une personne aime le patin à glace, une deuxième préfère le roller et une troisième déteste le cinéma, chacune justifiera ses goûts en disant que ces expériences sont plaisantes ou déplaisantes en elles-mêmes. En réalité, en regardant d'un peu plus près, on voit que tout cela suppose des critères. Si quelqu'un dit aimer le cinéma parce qu'il aime le cinéma, en fait, il peut aimer un film parce qu'il apprécie le jeu de tel ou tel acteur, ou la prise de vue, ou

l'histoire ; il peut aussi aimer le cinéma pour... y manger des pop-corns. Le critère selon lequel « on aime une chose en soi » peut habituellement être découvert par l'expérience.

L'autre méthode permettant de juger les expériences, c'est de les considérer comme moyens pour des fins futures. On peut évaluer un mets pour lui-même si l'on n'est préoccupé que par son goût. Mais dès qu'on s'intéresse à sa santé et à la valeur nutritive de ce mets, c'est en termes de ses conséquences qu'on l'évalue.

Vos étudiants devraient pouvoir distinguer ces deux types de jugements. Dans l'un, on tient compte de la qualité qui découle directement de l'expérience ; dans l'autre, on envisage les avantages ou les inconvénients qui en résultent.

16. Exercice : comment évaluer les expériences ? (MM)

Quel(s) critère(s) utiliserais-tu pour évaluer ces expériences ?

1. Une promenade dans un parc ?
2. Une chanson ?
3. La sentence infligée à un criminel ?
4. Un séjour à l'hôpital ?
5. Une journée à l'école ?
6. Une visite à un ami ?
7. Faire des courses ?
8. Passer un examen ?
9. Aller au théâtre ?
10. Se battre ?

Y en a-t-il que tu n'as pu évaluer ? Si oui, peux-tu dire pourquoi ?

17. Exercice : évaluer les expériences ? (MM)

Pour faire part à d'autres d'une expérience personnelle, comment t'y prendrais-tu ? Fais la liste de toutes les façons possibles.

L'expression de ton expérience fait-elle elle-même partie de cette expérience ?

18. Plan de discussion : problèmes moyens/fins

Examine les phrases ci-dessous en tenant compte dans tes discussions des considérations que voici :

- a. Pour chaque cas, distingue clairement fins et moyens.
- b. Distingue clairement, chaque fois que c'est possible, les fins (buts ou objectifs) et les résultats ou conséquences.
- c. Demande-toi si le moyen envisagé est susceptible d'aboutir au but souhaité.
- d. Demande-toi si le moyen utilisé pourrait entraîner, en plus du but souhaité, d'autres conséquences qui pourraient être indésirables.

- e. Demande-toi si un autre moyen pourrait réaliser l'objectif de manière plus efficace ou avec moins d'effets secondaires indésirables.
- f. Demande-toi si le but ou la fin est vraiment souhaitable.
1. *Gary* : « J'aimerais que Cynthia soit élue déléguée de classe, mais voter pour elle présente trop de difficultés. »
 2. *Françoise* : « C'est évident qu'il faut une passerelle pour traverser le boulevard. Mais pourquoi utiliser de l'acier ? Le bois serait bien suffisant ! »
 3. *Ophélie* : « Il est de notre devoir d'apporter à ces sauvages les bienfaits de notre civilisation, dussions-nous utiliser la force. »
 4. *Cécile* : « Si vous voulez vraiment aboutir au résultat escompté, vous utiliserez les moyens qui s'imposent. Si vous refusez, c'est que vous ne désirez pas vraiment ce résultat. »
 5. *William* : « Tout ce que veut Victor, au plus profond de lui-même, c'est se faire du fric. Ce qui explique qu'il travaille nuit et jour sur ces contrefaçons d'assiettes. »
 6. *Nicole* : « Si l'on veut réussir la révolution, il faut faire tomber des têtes, de la même façon qu'on ne peut faire d'omelette sans casser d'œufs. »
 7. *Hervé* : « Celui qui n'écrase pas ceux qui se trouvent sur son chemin dans sa course au pouvoir se fera bouffer par eux. »
 8. *Suzanne* : « On ne peut trouver meilleurs emballages pour les œufs que les cartons pour œufs et les coquilles elles-mêmes. »
 9. *Viviane* : « Personne ne peut devenir grand violoniste sans étude ni pratique. »
 10. *Luc* : « Les bonbons sont faits pour être mangés, le lait pour être bu et les lois pour être violées. »
 11. *Éric* : « Pour me relâcher, je fume. Et comme je suis tout le temps sous tension, je fume tout le temps. »
 12. *Sandra* : « Je mange pour vivre et je vis pour manger. »

Idée directrice 8 : **Comment évaluer les institutions ?**

Toujours dans ce deuxième épisode, Mark pose la question suivante : « Comment pourrions-nous émettre un avis à propos du fonctionnement d'une société si nous ne connaissons pas au préalable ses objectifs ? » Il y est alors question d'idéaux, comme liberté, égalité, justice. Après quoi, M^{lle} Williams intervient pour demander : « (...) Tant que les jeunes ne voient pas les idéaux que poursuit une société donnée, comment peuvent-ils dire quelles sont les institutions de cette société qui fonctionnent bien et celles qui ne fonctionnent pas ? »

Les étudiants font donc la constatation qu'une société proclame certains idéaux auxquels elle aspire et qui régissent probablement le comportement de ses citoyens. Le

professeur les aide à affiner l'intervention de Mark : si les institutions ne parviennent pas à donner vie aux idéaux, c'est que ces derniers sont utopiques, ou que ce sont elles qui sont mal adaptées, ou les deux. La discussion pourrait porter sur la question de savoir si, d'après l'expérience des étudiants, les institutions satisfont pleinement à l'idéal de justice. Et comme ce terme de « justice » est fort vague, on pourrait le préciser en se demandant dans quelle mesure une peine doit être proportionnée à un délit, ou ce qu'ils pensent du fait que tout inculpé est présumé innocent jusqu'à preuve de sa culpabilité, ou encore s'ils trouvent qu'il y a parfaite égalité devant la loi. Après cette recherche, on peut mettre en parallèle d'autres institutions et les idéaux qu'elles sont censées poursuivre.

19. Plan de discussion : comment évaluer les institutions ?

Comme tout ce qui doit être évalué, les institutions doivent répondre de manière explicite à des critères, qui prennent habituellement la forme d'idéaux généralement acceptés. Le problème, c'est que peu d'institutions résistent à leur évaluation par un grand nombre de critères : elles résistent à certains, socialement acceptés, et pas à d'autres. Par exemple, la libre entreprise résiste au critère de non intervention de l'État ou à celui de la prévalence de la propriété privée, mais non à ceux de plein emploi ou d'idée d'absence de cycles.

Il est cependant indispensable de disposer d'un critère pour évaluer une institution sociale, un critère qui jouisse de la confiance publique. Même si le crime organisé est incontestablement une institution sociale, il est très loin de l'idéal de justice, aussi bien que de celui de légalité.

À la lumière de tout cela, discutez des questions suivantes :

1. Si vous estimez que le sport organisé est une bonne chose, sur quel(s) critère(s) vous baseriez-vous ?
2. Si vous trouvez que l'enseignement n'est pas bon, quel(s) serai(en)t votre(vos) critère(s) ?
3. Si, pour vous, la liberté est l'idéal social d'une forte proportion de gens, quelle institution désigneriez-vous comme bonne selon ce critère ?
4. Quelle institution ne trouveriez-vous pas bonne par rapport à ce critère de liberté ?
5. Diriez-vous que plus une institution sociale répond à des idéaux de la société (considérés comme critères), meilleure elle est ?
6. Diriez-vous que, quel que soit le nombre de critères auxquels satisfait une institution, elle puisse être mauvaise s'il y en a un seul auquel elle ne satisfait pas ?

20. Exercice : l'objectif des idéaux (ER)

Les idéaux servent de mobiles ou de guides. Même si la perfection qu'ils décrivent peut paraître utopique, il est clair qu'on s'en rapprochera davantage si l'on y est attentif et qu'on les poursuit assidûment au lieu de les ignorer ou de les laisser au hasard.

À des individus aussi bien qu'à des groupes, ils proposent une direction. Ceux d'un État figurent souvent dans le préambule de sa Constitution. Les habitants des États-Unis peuvent, par exemple, attendre de leur gouvernement qu'il se soucie de problèmes de ce genre :

- a. unité entre États
- b. justice rendue dans des tribunaux
- c. ordre et légalité
- d. défense contre toute agression étrangère
- e. progrès et prospérité économique
- f. liberté

Par rapport à ces six idéaux, répondez – individuellement, ou par petits groupes, ou tous ensemble – aux questions suivantes :

1. Voyez-vous comment, dans votre pays, ces idéaux ont pu ne pas avoir été atteints ?
2. Pourquoi est-ce malgré tout important de les conserver comme idéaux ? Que résulterait-il de leur suppression ?
3. Pensez-vous que ces idéaux seront un jour satisfaits ?
4. Qu'a voulu dire le poète anglais Robert Browning par cette phrase : « L'idéal de l'homme doit dépasser ce qui est à sa portée. Sinon, à quoi servirait un ciel ? »
5. Comment pensez-vous que répondrait Robert Browning à la troisième question ?
6. Comment des idéaux peuvent-ils nous aider à évaluer les institutions de notre société ?
7. Pourrait-on dire que tous les idéaux sont des critères mais que tous les critères ne sont pas des idéaux ?

21. Plan de discussion : problèmes partie/tout

- I. 1. Un homme qui a de longues jambes est-il nécessairement grand ?
 2. Si un homme est grand, cela signifie-t-il qu'il a de longues jambes ?
 3. Qualifieriez-vous de grand un homme sur des échasses ?
 4. (a) Si une fille a des yeux brillants, est-elle une fille brillante ?
(b) Si une fille a l'esprit brillant, est-ce une fille brillante ?
 5. Si tous les habitants quittaient une ville, existerait-elle encore ?
 6. Un ventriloque s'exprime-il par sa voix ou par celle d'un autre ?
- II. 1. (a) Les Antilles font-elles partie de la France ?
(b) Les Antilles font-elles partie de l'Europe ?

2. (a) Les Écossais sont-ils des Anglais ?
(b) Les Canadiens sont-ils des Américains ?
 3. Qu'est-ce qui, dans ce qui suit, ne fait pas partie de l'Europe ?
 - (a) Chypre
 - (b) la Serbie
 - (c) la Russie
 - (d) la zone du Canal de Panama
- III. I. Peut-on choisir une partie des États-Unis (par exemple le Texas) et l'évaluer comme faisant partie d'une entité plus grande auquel elle appartient, les États-Unis ?
2. Peut-on considérer un pays ou une population (le Japon ou le Danemark, par exemple) comme faisant partie du monde constitué de pays ou de nations ?
 3. Peut-on considérer une institution particulière d'une société (ex. un conseil communal, la Bourse, etc.) comme faisant partie de la société dans son ensemble ?

Idée directrice 9 : **Approches alternatives de l'éducation**

Au troisième épisode du troisième chapitre, M^{lle} Williams avait proposé que les étudiants du cours de sciences sociales aillent étudier sur place certaines institutions pour avoir avec elles un contact direct. Elle avait donc mis au programme une visite de l'hôtel de ville afin de leur faire mieux percevoir le travail politique et son processus. Et pour leur donner le sentiment que l'économie est institutionnalisée, elle avait prévu la visite de la succursale de la Banque Nationale, d'une usine sidérurgique et des abattoirs. C'est donc par l'observation qu'elle comptait faire découvrir les institutions par ses étudiants. Le directeur, M. Swing, demande ici (deuxième épisode du quatrième chapitre) pourquoi l'apprentissage des objectifs et idéaux de la société ne pourrait tout aussi bien se faire par des discussions en classe, avec du matériel adéquat (manuels, etc.) et le professeur comme guide. La méthode préconisée par le directeur et par le professeur sont toutes deux traditionnelles.

Suki, Mark et Fran proposent une approche différente. Suki suggère de discuter sérieusement avec des personnes connues au lieu de bavarder superficiellement avec des inconnus. Point de vue renforcé par Fran pour qui, au sein de la classe, des mots comme « justice » et « liberté » sonnent souvent creux, alors que certains parents prennent ces valeurs au sérieux et les vivent. Elle les croit donc mieux placés que les gens qui se contentent d'écrire à leur propos. Mark, lui, refuse de se contenter de voir comment une société et ses institutions fonctionnent : il veut pouvoir comprendre ce fonctionnement et en discuter. Et pour Fran, tout cela n'est possible que si les jeunes apprennent à penser.

Alors que l'enseignement traditionnel commence par faire apprendre des faits pour en tirer des conclusions en généralisant ou en construisant des hypothèses explicatives, l'approche alternative part du principe qu'il ne sert à rien d'étudier des faits sans disposer au préalable de critères de sélection et d'hypothèses explicatives. Dans

cette optique, on accorde donc peu d'importance aux faits eux-mêmes, étant donné que des masses de données que les étudiants seraient censés organiser de manière cohérente ne feraient qu'ajouter à leur confusion.

M. Swing demande à Mark si découvrir le fonctionnement des institutions sans vouloir à tout prix les évaluer ne suffit pas. Ce dernier ne veut rien entendre : ce qu'il veut, c'est non seulement comprendre le fonctionnement des institutions, mais aussi leurs raisons d'être. Pour lui, on ne peut connaître la société par la seule étude des faits : c'est la réflexion sur leur sens qui détermine les faits eux-mêmes. Apprendre que Christophe Colomb a découvert l'Amérique, sans analyser ce que veut dire le verbe « découvrir », rend le fait très imprécis. « Découvrir », cela signifie-t-il mettre le pied le premier sur une terre avant tout autre être humain ? Qu'en est-il alors des Indiens ? Est-ce avant tout autre Européen ? Et les Vikings, dans ce cas ? Tout problème que pose un fait repose sur certaines certitudes à propos de la nature du sens de l'observation, sur les critères choisis pour déterminer les priorités, sur les considérations à propos de la nature de la preuve, sur les procédures logiques utilisées pour faire des inférences, etc. Les gens dépourvus d'habiletés de pensée ne pourront donner que très peu de sens aux données auxquelles ils seront confrontés. C'est pourquoi Fran et Mark insistent sur l'apprentissage d'une pensée autonome comme but même de l'éducation.

22. Exercice : approches alternatives de l'éducation

Une école « du futur » se crée pour l'enseignement supérieur. Les étudiants qui veulent s'y inscrire sont invités à faire quelques suggestions. Voici certains de leurs commentaires.

Qu'en penses-tu ? Comment y réagis-tu ?

Guy : « Chacun a des théories sur tout et n'importe quoi. Cela fait bien trop de théories. Moi, je vous dis, allons directement aux faits, parce que le but de l'éducation, c'est d'acquérir des connaissances et ce sont les faits qui constituent cette connaissance. Et de quelqu'un qui proposerait une école alternative, débarrassons-nous vite, ainsi que de sa théorie ! »

Sylvie : « Les faits ne parlent pas. Comment pourrait-on les comprendre ? Un fait n'est qu'un fait. C'est un fait que c'est mardi aujourd'hui. Et pourtant, ce n'est pas un fait compris par tous. C'est comme ça ! Ce sont les théories qui peuvent donner un sens aux faits. C'est donc sur l'étude de théories qu'il faut se concentrer. »

Claire : « Être éduqué, ce n'est pas seulement être instruit. Le but de l'éducation, c'est d'apprendre à *agir*. C'est là que les écoles traditionnelles sont passées à côté, en se contentant d'inculquer du savoir. Ne recommençons pas la même erreur. Concentrons-nous sur l'agir, sur l'action. »

Nathan : « On ne va pas à l'école pour apprendre comment agir. On n'apprend comment faire qu'à partir du moment où on commence à le faire. C'est en lisant qu'on apprend à lire, en écrivant qu'on

apprend à écrire. (« C'est en forgeant qu'on devient forgeron »...) La pratique précède la compréhension. »

Adrien : « L'éducation doit d'abord tracer les grandes lignes pour entrer petit à petit dans les détails. On devrait savoir comment les choses se passent dans le monde avant de savoir comment elles se passent ici. Il ne faut pas prétendre que c'est mieux ici qu'ailleurs. C'est en comparant et en opposant qu'il convient d'apprendre. »

Pascale : « Il faut partir de ce qu'on connaît, de là où l'on est. L'éducation doit commencer avec la vie de tous les jours, à l'école ou à la maison. Elle doit traiter de notre langage et de nos problèmes. Le reste du monde est trop éloigné... »

Idée directrice 10 : **Apprendre de l'expérience d'autrui**

Fran à M. Swing : « Aucun étudiant de la classe n'en connaît assez sur le monde. Il faut que nous nous entretenions avec des gens qui ont une expérience qui dépasse de beaucoup la nôtre. » Elle estime donc qu'il faut dépasser le savoir acquis les uns des autres au sein de la classe. Et puisque discuter en classe fonctionne, pourquoi ne pas appliquer la même méthode à l'extérieur ?

Vous avez certainement pu remarquer que certains étudiants accordent une grande attention à ce que disent les autres et se construisent à partir de l'expérience et des opinions des personnes qu'ils côtoient. D'autres, à l'inverse, n'éprouvent pas le besoin de tout expérimenter et cela ne les intéresse pas vraiment d'apprendre quelle expérience les autres ont du monde. Ils veulent faire leurs propres expériences. C'est le cas notamment de beaucoup d'artistes et d'écrivains, véritables solitaires qui n'acceptent la représentation du monde qu'à partir de leur propre observation, ce qui aboutit normalement à plus d'intégrité et d'authenticité. L'approche qui consiste à construire son savoir sur celui d'autres est plus proche de celle de la communauté scientifique. Les deux ont leurs qualités et aucune ne doit être considérée comme la seule valable.

23. Plan de discussion : reflets d'expériences d'apprentissage

Les commentaires qui suivent expriment des visions d'apprentissage. La classe lira à haute voix les sept opinions avant d'entamer la discussion.

Pour chacun des sept cas, à laquelle des approches alternatives (voir exercice 22) ressemble-t-il le plus et à laquelle ressemble-il le moins ? Quelles sont tes raisons de l'approuver ou de le désapprouver ?

1. *Martine* : « J'apprends dans les livres mais pas de mes professeurs ou des étudiants. On peut faire confiance aux livres : ils sont faits par des autorités. Que savent les gars de mon âge ? »
2. *Sylvain* : « Mon école ? C'est le monde. Je tire un enseignement de toute expérience. La chute d'une feuille m'apprend quelque chose, ainsi

- qu'un chant d'oiseau, ou encore quand j'essaie de garder de l'eau dans mes deux mains. Tout ce qui se passe m'instruit. »
3. *Paul* : « Quand je me trouve en classe, c'est comme si j'étais seul avec le professeur. Je ne fais attention à personne d'autre. C'est comme si nous avions une conversation privée. Même quand il ne s'adresse pas à moi, je sais qu'il pense à moi et l'inverse est vrai aussi. J'ai l'impression d'avoir un précepteur privé. »
4. *Myriam* : « Une discussion de classe, c'est comme une course de relais. Quelqu'un a une idée ; un autre bâtit sur cette idée et chacun la porte un peu plus loin. À la fin de la discussion, on a l'impression d'avoir participé à une aventure et d'avoir fait un effort bien plus grand que si l'on avait travaillé seul. »
5. *Louis* : « Ce qui se passe à l'école joue très peu sur moi par rapport à ce que je vis chez moi. C'est à la maison que j'ai appris ce qui est bien ou mal et cela contrôle tout ce à quoi je suis confronté, à l'école comme dans la vie. Si je ne disposais pas au départ de modèles ou de normes du vrai ou du faux, comment pourrais-je distinguer ce que je ne peux pas apprendre de ce que je peux ? »
6. *Irène* : « J'imagine que la seule personne dont on puisse réellement apprendre quelque chose, c'est soi-même. Mes idées, c'est de moi qu'elles viennent. C'est moi qui les développe. C'est moi qui les critique ou les mets à l'épreuve. Si elles fonctionnent, je les garde ; si pas, je m'en débarrasse. Voilà comment j'apprends. Ce qui importe, c'est de s'assurer de ne pas les perdre : ça s'oublie facilement. Il faut bien les accrocher et construire sur elles. »
7. *Henri* : « C'est surtout par la télévision que j'apprends, même s'il m'arrive de lire un journal ou une revue, ou d'écouter la radio. La télé montre tout ce qui se passe et, en plus, c'est parfois en direct. On peut voir se produire les événements. »

Idée directrice 11 : Pourquoi des lois ?

Le troisième épisode comporte une discussion sur la nature de la loi. Pour Mickey, « la société ne peut tenir que par des lois punissant les malfaiteurs en les faisant souffrir ». Conception qui néglige un aspect important. Mickey oublie en effet de dire que si les délinquants potentiels s'abstiennent de nuire, c'est parce qu'ils sont inhibés, voire terrorisés, par les lois. Des lois punitives ont un effet dissuasif et l'on peut dire qu'elles entraînent chez les citoyens l'esprit de soumission à la loi qui produit en revanche une sorte de solidarité.

Ann rejette cette conception de lois punitives et les voit un peu comme des prescriptions médicales. Suki embraie pour dire, qu'effectivement, les lois servent de remèdes ou ont une fonction réparatrice. Personne du groupe ne mentionne qu'elles pourraient jouer un rôle de gardien, dans le sens où elles permettraient aux citoyens de se protéger. Par exemple, l'interdiction de marcher sur les voies ferrées vise à aider les gens à *maintenir* leur intégrité physique plutôt qu'à la leur restaurer.

La discussion peut aller d'un extrême à l'autre : pour certains, la loi ne peut être que mauvaise alors que, pour d'autres, toutes sont bonnes. Amenez-les à voir que la

notion de loi est vraiment une constellation d'idées recouvrant de nombreuses catégories très différentes. Les opinions de Mark et de Suki représentent les points de vue courants. Peut-être vos étudiants en auront-ils d'autres à proposer.

24. Exercice : le but des lois (*ratio legis*)

Pour chacune des lois que voici (réelles ou imaginaires), quel est, pour toi, son objectif (protéger des innocents, empêcher des gens de se faire du tort à eux-mêmes, faire tenir la société par une espèce de « ciment social », ou autres ; elle peut ne pas avoir qu'un seul objectif) ?

1. La diffamation est passible de poursuites judiciaires.
2. La vitesse devant les écoles est limitée à 30 km/heure.
3. Celui qui fait une tentative de suicide est punissable.
4. Les gens qui fument dans les zones publiques réservées aux non-fumeurs sont punissables.
5. Il est interdit de faire justice soi-même.
6. Le blasphème est punissable.
7. Les enfants qu'on prend à faire l'école buissonnière seront déférés au juge de la jeunesse.
8. Les enfants n'ont pas le droit de se marier.
9. Les employeurs ne peuvent pas payer leur personnel au-dessous du minimum légal.
10. Servir des boissons alcoolisées dans les relais autoroutiers n'est permis qu'en accompagnement d'un repas.

25. Exercice : loi et vie quotidienne (ER)

Discutez entre vous pour dresser la liste des aspects de votre vie qui sont affectés par des lois. Il faudrait vingt postes au moins.

Vérifiez alors si, dans cette liste, sont incluses :

- (a) des choses routinières qui sont *sujettes* à des lois (traverser la rue au feu vert ou dans un passage pour piétons ; boire un verre d'eau du robinet, la qualité de l'eau étant soumise à des législations, etc.)
- (b) des choses que vous faites *à cause* de la loi : obligation scolaire ; être obligé d'avoir une carte d'identité ou un passeport ; obligation de se faire vacciner contre certaines maladies pour aller dans certains pays ; lois sur l'immigration, etc.
- (c) des choses que vous *ne faites pas* à cause de lois : du vandalisme ; porter une arme ; rouler à vélo sur un trottoir ; etc.

Souhaitez-vous ajouter d'autres items ? (Désignez les par les lettres a, b, c, en fonction de la catégorie qu'ils représentent.)

1. Quelle est la catégorie qui a le plus d'entrées ?
2. Quelles conclusions tirer de cela ?
3. L'une ou l'autre activité n'appartient-elle à aucune de ces catégories ?
4. Quelle(s) catégorie(s) pourriez-vous inventer pour l'inclure ?

5. Quelles conclusions tirez-vous, à propos de la nature de la loi, des catégories de relation avec la loi que représentent vos activités ?

Idée directrice 12 : De quel côté se situe le juge ?

Dans ce même épisode, Bart déclare que « pour être un bon juge, il faut respecter les deux parties ». Wilda lui rétorque qu'un juge est « d'office du côté de la société ». Elle semble croire qu'existe entre la société et l'individu une hostilité instinctive. Puisque les lois sont produites par l'État, arme légale, et qu'elles sont renforcées par ce même État, il est facile de faire naître la suspicion qu'elles sont le reflet de la société dans sa globalité, s'opposant ainsi aux intérêts particuliers. Pour prouver qu'elle a raison, Wilda devrait prouver que les tribunaux ne sont pas impartiaux. Pour prouver qu'elle a tort, il faudrait pouvoir démontrer que la société n'a pas été favorisée par les tribunaux dans un nombre significatif de cas.

Bill, favorable à la promotion de l'individu, pousse ce raisonnement jusqu'au paradoxe. Il estime qu'un verdict en faveur de l'individu est bon aussi à long terme pour la société. Dans un problème d'impôts, par exemple, ce serait bénéfique pour tous que les tribunaux soient du côté des contribuables et contre le gouvernement. Dans le cas de la liberté d'expression, les tribunaux renforceraient la société chaque fois qu'ils seraient du côté de l'individu, parce que la société la plus forte est celle où les libertés individuelles sont garanties.

26. *Plan de discussion : les juges sont-ils impartiaux ?*

Des juges intègres sont censés rendre la justice avec équité, sans favoriser une des parties, fût-ce l'État, représentée par le procureur général, contre un individu, faible, représenté seulement par son avocat. Certains sont pourtant persuadés de ce que, même à leur insu, ils ont un préjugé favorable à l'État.

Dès lors, comment répondrais-tu aux questions suivantes :

1. Les juges sont-ils compétents ?
2. Les juges sont-ils des professionnels ?
3. Les juges ont-ils été entraînés à l'impartialité ?
4. Les médecins traitent-ils tous leurs patients avec la même conscience ou réservent-ils de meilleurs traitements à des patients privilégiés ?
5. Est-ce que les arbitres sportifs essaient d'être impartiaux ?
6. Est-il possible que des arbitres soient de parti pris sans même s'en rendre compte ?
7. Est-ce mieux d'avoir des juges en faveur de l'État ou des juges impartiaux ?
8. Est-ce mieux pour une société d'avoir des juges contre l'État ou des juges impartiaux ?
9. Des juges qui découvrent leurs propres préjugés se déclarent-ils incompétents ?

10. Existe-t-il des moyens de punir des juges qui ne seraient pas impartiaux ?

**27. Plan de discussion : « société »,
est-ce synonyme d'« État » ? (MM)**

1. Wilda affirme qu'un juge est toujours du côté de la société. Si elle a raison, cela veut-il dire qu'il est d'office contre l'individu ?
2. La société, qui est-ce ? Est-ce l'État ? Y a-t-il une différence entre « la société » et « l'État » ?
3. Dans un procès, on parle d'accusation d'X par le Ministère public, qui représente l'État. Cela signifie-t-il que la société est contre X ?
4. Dans un procès, qui défend les intérêts de l'inculpé(e) ?
5. Dans un procès, qui défend les intérêts de l'État ?
6. D'autres personnes veillent-elles aux intérêts de la société ? Si oui, qui sont-elles ?

Idée directrice 13 : Certaines choses sont-elles interdites parce qu'elles sont mauvaises ?

Dans ce troisième épisode du quatrième chapitre, Fran se demande si « nous n'aimons pas les délinquants ou si nous appelons délits tous les actes qui nous déplaisent ». Ce à quoi Laura réagit en demandant ce qui vient d'abord. Autrement dit, certains actes sont-ils interdits légalement parce que mauvais ou sont-ils censés mauvais parce que la loi les interdit. Cette question est à envisager sérieusement.

Dans certaines circonstances, il est évident que certains actes ont été interdits par une société qui les trouvait mauvais à l'époque où elle a édicté ses lois. On comprend aisément que des actes nuisibles soient prohibés. Le meurtre en est l'exemple le plus flagrant, même si d'autres violations de la loi peuvent nuire tout autant à autrui. Une personne contagieuse, mise en quarantaine et qui ne respecterait pas cette quarantaine, mettrait en danger toute sa communauté.

À côté de cela, des actes peuvent être interdits sans paraître intrinsèquement mauvais ou nuisibles, mais parce que leur interdiction arrange la société en question. C'est le cas pour la plupart des règles conventionnelles. Dans certains pays, on ne peut rouler à gauche et dans d'autres, c'est l'inverse. Dans des cas de ce genre, c'est de ces interdictions que découlent ce qui est bon et ce qui est mauvais.

Vos étudiants feront certainement remarquer qu'il arrive que des choses nuisibles ne soient pas interdites et que des choses interdites ne soient pas nécessairement nuisibles. Trop fumer ou boire trop peut nuire à soi-même et même à d'autres, même si aucune loi ne l'interdit. Par contre, les codes de loi fourmillent de lois désuètes qui continuent à interdire des actes qui ne font de tort à personne. L'histoire, le fondement et la genèse des lois sont utiles pour le comprendre.

28. Exercice : délit et nuisance (MM)

1. Tous les délits causent-ils du tort ?

Si tu réponds par l'affirmative, complète la phrase suivante :
_____ est un acte délictueux et j'estime qu'il fait du tort.

Si ta réponse est négative, complète cette phrase-ci :
_____ est un acte délictueux dont je pense qu'il ne cause aucun tort.

2. Tout ce qui nuit constitue-t-il un délit ?

Si tu réponds que non, complète cette phrase :
_____ est un acte nuisible qui ne constitue pas un délit.

29. Plan de discussion : la punition s'applique-t-elle à des malades ou à des malfaiteurs ?

J'ai appris que dans ce pays, celui dont la santé flanche, qui contracte une maladie ou s'affaiblit physiquement avant d'avoir soixante-dix ans, est appelé à comparaître devant un jury composé de ses concitoyens. S'il est reconnu coupable, il est blâmé publiquement ou condamné plus ou moins sévèrement selon les cas. Les maladies peuvent constituer des crimes ou des délits, comme le sont chez nous les violations de la loi. Les individus peuvent donc être lourdement condamnés pour maladie grave, tandis qu'avoir une mauvaise vue ou une mauvaise ouïe après soixante-cinq ans en ayant toujours été en bonne santé, n'est passible que d'une amende ou d'emprisonnement en cas de non paiement.

Mais que quelqu'un falsifie un chèque, mette le feu à sa maison, vole avec effraction, ou fasse quoi que ce soit qui est chez nous répréhensible, il est emmené à l'hôpital où il est bien chouchouté grâce aux finances publiques ; et s'il en a la possibilité, il s'empresse de faire savoir à tous ses amis qu'il souffre d'un grave accès d'immoralité, afin qu'ils viennent l'entourer de leur sollicitude, s'enquérir de la manière dont tout cela lui est arrivé, des premiers symptômes qu'il a remarqués, et tutti quanti. Toutes questions auxquelles il répondra avec force détails. Car la mauvaise conduite, bien qu'elle soit jugée comme autant à plaindre que la maladie l'est chez nous et qu'elle indique avec certitude que quelque chose ne tourne pas rond chez celui qui se comporte mal, n'en est pas moins considérée comme le résultat d'une malchance remontant à la naissance ou même avant.

Samuel Butler, *Erewhon* ou *De l'autre Côté des montagnes*,
ch. 10, « Opinions courantes ».

Discutez des questions que voici, soulevées par cet extrait où est décrite une société imaginaire :

1. Les gens peuvent-ils être responsables de leur état de santé ? Si oui, la maladie est-elle une punition suffisante ou en faut-il une plus sévère ?
2. Se peut-il que les gens ne soient jamais responsables du tort qu'ils font ? Et dès lors, doit-on les punir ? Méritent-ils la sympathie ?
3. S'il était prouvé que, dans certaines conditions sociales, des gens se voient dans l'obligation d'accomplir des actes répréhensibles, conviendrait-il de punir la société ?
4. À quoi ressembleraient l'école et la famille à Erewhon, où la maladie constitue un délit et où le délit est une forme de maladie ?

5. Crois-tu possible que, dans notre société, un bon comportement puisse être puni et un mauvais récompensé ? Si oui, en quoi est-ce plus étrange que ce qui se passe à Erewhon ?

30. Plan de discussion : peut-on avoir tort en ne faisant rien ?

Trente nuits

Un tribunal a imaginé un nouveau châtiment pour des jeunes d'une grande ville ar-rêtés pour conduite déréglée (vagabondage, ivresse, etc.) : ils ont été condamnés à rester chez eux pendant trente nuits, à un couvre-feu de 9 h du soir à 6 h du matin.

Le juge a expliqué qu'il a eu le sentiment qu'il fallait une alternative à l'emprisonnement, à une amende, ou à une comparution mensuelle devant le juge de la jeunesse... Pour lui, il est certain que pour un enfant qui traîne toujours dans la rue, il est très difficile de rester chez lui à cause de la pression des copains.

1. Vois-tu des circonstances dans lesquelles errer dans la rue peut être considéré comme illégal ?
2. Vois-tu des circonstances dans lesquelles errer dans la rue ne serait pas considéré comme illégal ?
3. Crois-tu que les jeunes soient plus facilement accusés de traîner dans les rues que les gens d'autres tranches d'âges ?
4. Un écrivain satirique attaque la revendication de la justice à l'impartialité : il raconte l'histoire d'un pauvre qui se fait arrêter parce qu'il dort sous un pont. Quand l'homme proteste en disant qu'il n'a nulle part où aller, la réponse du juge, c'est que la loi est à cet égard totalement impartiale : il est tout aussi interdit aux riches qu'aux pauvres de dormir sous les ponts. Quel est ton commentaire ?
5. Penses-tu que la solution du tribunal imaginée ci-dessus puisse être efficace dans le cas de vagabondage ? Les jeunes concernés ne pourraient-ils se défendre en prétendant qu'ils n'ont rien fait ?
6. Si un tragique accident de chemin de fer se produit par un oubli d'un aiguilleur et que ce dernier se défend en disant qu'il n'a rien fait, son argument serait-il recevable ? En quoi est-ce différent du vagabondage ?

31. Exercice : interdire une chose la rend-il mauvaise ? (MM)

Petit dialogue :

- Sophie : « Il faudrait une loi empêchant les parents de battre leurs enfants ! »
 - Le père : « Une telle loi existe déjà. »
 - Sophie : « Tu vois ! Je te l'avais bien dit que c'est mal ! On a déjà une loi contre ça. Et c'est ça qui fait que c'est mal, non ? »
1. Aucune loi n'interdit de battre sa petite sœur aux échecs. Est-ce bien ou mal de le faire ?
 2. Dans certains endroits, il est interdit de battre ses tapis. Est-ce toujours mal de battre ses tapis ?

3. Dans certains pays, aucune loi n'interdit de battre les enfants. Est-ce que battre les enfants est bien dans ces pays-là ?
4. Est-ce mal de battre les enfants dans les régions où c'est interdit ?

Idée directrice 14 : Les lois sont-elles parfaites ?

Ce que dit Fran à la fin de l'épisode implique qu'elle sous-entend que les lois ne sont pas parfaites. Quelques répliques plus haut, Randy avait émis l'idée que la loi représente une recherche de justice. S'il a raison, les lois auront beau se rapprocher peu à peu de cet idéal, elles resteront imparfaites. Une meilleure adéquation avec la justice exige qu'elles soient continuellement révisées à la lumière de l'expérience.

Si elles restent imparfaites, c'est notamment parce qu'elles sont les produits de compromis entre les groupes d'intérêts, ce qui est le propre d'une société démocratique dont le processus politique comporte la représentation de multiples factions. Si, comme le dit la boutade, la démocratie est « le pire des systèmes, à l'exclusion de tous les autres », la raison n'en est pas que les lois y sont parfaites, mais que leur imperfection peut faire l'objet d'attention jusqu'à amélioration.

32. Exercice : les lois sont-elles parfaites dans leur état actuel ?

Es-tu ou non d'accord avec ces critiques des lois existantes ? Pourquoi ?

oui non

1. *Éléonore* : « On n'est jamais sûr de bien interpréter une loi. En formulant les lois, on risque de rester trop vague, voire de faire une erreur. Il faut donc les reformuler sans cesse. » () ()
2. *Charles* : « Les législateurs ne sont jamais sûrs de leur impact. Je veux dire qu'ils voudraient que leurs lois soient appliquées à *tout* comportement qu'ils désapprouvent et à *aucun* qu'ils approuvent. Ce qui ne fonctionne pas toujours. Prenons l'exemple d'une loi contre la maltraitance d'enfants. Comment savoir si elle est toujours appliquée à bon escient ? » () ()
3. *Albert* : « Les lois doivent changer avec le temps. Devenues obsolètes, elles doivent être supprimées. Sans quoi, la police ne les fera plus respecter et risquerait dès lors de ne plus en faire respecter d'autres. » () ()
4. *David* : « Supposons des lois parfaites. Il n'en reste pas moins que les juges et les policiers ne sont que des êtres humains. À supposer même qu'ils fassent de leur mieux, il resterait une possibilité d'erreur. Et donc des lois parfaites ne pourront jamais garantir une justice parfaite. » () ()
5. *Sylvie* : « Seules des lois divines pourraient être parfaites. » () ()
6. *Sabine* : « Des lois ne sont parfaites qu'en accord avec la Constitution, ce que ne peut vérifier qu'un organisme spécial. » () ()
7. *Jacques* : « On ne peut parler de lois parfaites. Les lois ne sont que des conventions que les gens acceptent de respecter. Et quand ils changent d'opinion, ils changent leurs lois. » () ()

8. *Anita* : « On ne cesse d'améliorer ou d'amender les lois. Si elles ne sont pas parfaites et ne le seront jamais, elles sont néanmoins perfectibles. » () ()
9. *Olivier* : « Pour que les lois soient parfaites, il faudrait qu'elles soient d'un monde parfait. Ce qui ne se pourra jamais. » () ()

Idée directrice 15 : La division du travail

À Bart qui se montre favorable à la division du travail au début du quatrième épisode, le grand-père rétorque qu'elle est inimaginable dans une ferme. Ils discutent d'un processus social où le travail se scinde en opérations spécifiques, réparties entre un certain nombre de travailleurs. Processus fort bien exemplifié par le travail à la chaîne, caractéristique des sociétés techniquement avancées : chacun y participe pour une part infime à l'ensemble. Hyperspécialisation qui n'est pas nécessaire dans les sociétés préindustrielles ou rurales, où chacun est censé accomplir tous les travaux nécessaires.

Tout en accroissant considérablement le rendement, la division du travail augmente en même temps l'interdépendance des individus. Qu'un membre d'une tribu s'arrête de travailler, la vie ne s'arrêtera pas pour autant. Par contre, dans un système d'interdépendance, un arrêt de travail à un seul point de la chaîne peut bloquer toute la production. Et en cas d'arrêt prolongé, c'est toute l'économie qui peut s'écrouler.

33. Plan de discussion : la division du travail

Es-tu ou non d'accord avec les opinions que voici ? Pourquoi ?

- | | <i>oui</i> | <i>non</i> |
|--|------------|------------|
| 1. <i>Adrien</i> : « Si j'étais cordonnier, je préférerais fabriquer entièrement des paires de chaussures, plutôt que de clouer des talons du matin au soir. » | () | () |
| 2. <i>Sandrine</i> : « Il n'y a plus de place pour l'artisanat. Modernisation de l'industrie signifie mécanisation. Un jour viendra bientôt où tout sera mécanisé. » | () | () |
| 3. <i>Françoise</i> : « La population mondiale s'est tellement accrue qu'il n'y a pas moyen de lui garantir une subsistance suffisante sans division du travail. Répéter une même opération sur une chaîne pendant des journées entières a beau être monotone, c'est efficace. » | () | () |
| 4. <i>Hervé</i> : « Ce n'est pas que je veuille être un touche-à-tout. Je veux tout connaître et savoir tout faire. Je veux être universel. Il n'y a donc pas de place pour moi dans un monde où domine la division du travail. » | () | () |
| 5. <i>Catherine</i> : « La division du travail mène à la spécialisation qui, elle, conduit à l'hyperspécialisation. Les gens finissent par en savoir de plus en plus sur de moins en moins. Ils finiront par tout connaître sur rien. » | () | () |
| 6. <i>Maxime</i> : « Les problèmes doivent être traités par des équipes de spécialistes collaborant efficacement. C'est ainsi que fonctionnent une université, un hôpital. La division du travail est la seule garantie de progrès. » | () | () |

7. *Sylvie* : « À quoi bon le progrès si les moyens pour y parvenir sont déshumanisants ? » () ()
8. *François* : « C'est le désespoir qui est cause de guerre : soit que les gens manquent de moyens de subsistance, soit qu'ils craignent qu'on les dépouille des leurs. Donc, pour éliminer la guerre, il faut éliminer la crainte de la pauvreté aussi bien que la pauvreté. Si l'industrialisation et la division du travail sont le prix à payer, pourquoi pas ? Tout se paie... » () ()
9. *Madeleine* : « Un travail mesquin mène à l'étroitesse de vues. Il déshumanise. » () ()

Idée directrice 16 : Qu'est-ce qu'une institution ?

La grand-mère de Suki fait observer que la division du travail, qui ne donne à chacun qu'une part de travail bien précis, atomise la société, de sorte qu'il faut des gestionnaires et des coordinateurs pour maintenir ensemble tous ces fragments.

M^{lle} Williams estime, quant à elle, qu'une société, dans laquelle les citoyens seraient trop indépendants et compteraient trop sur eux-mêmes, manquerait de cohésion. Et pour elle, c'est le rôle des unions professionnelles, des syndicats, des institutions telles que les écoles ou les églises, par exemple, d'assurer une certaine cohésion tout en respectant l'autonomie de chacun.

Il est normal que les sociétés possèdent des institutions chargées de les réguler. Prisons, écoles, églises et tribunaux ne sont pas simplement destinés à satisfaire les intérêts de leurs membres : tout cela existe pour perpétuer les valeurs estimées importantes. Étant donné qu'elle existe pour le profit de ses propres actionnaires, une entreprise ne constitue pas à proprement parler une institution. Par contre, les écoles ou les églises poursuivent généralement des objectifs qui dépassent les buts ou désirs de leurs membres pris individuellement.

34. Exploration de l'expérience sociale : les institutions

Exercice : les institutions politiques

Les gens qui participent le plus facilement aux manifestations de masse sont généralement ceux qui possèdent le moins de liens sociaux.

Dans la liste ci-dessous, quels sont ceux auxquels tu dirais que s'applique cette description ?

- | | |
|--|---|
| (a) les sans emploi | (i) les gens qui ont un travail |
| (b) les jeunes | (j) les adultes |
| (c) les gens engagés dans la politique | (k) les indifférents à la politique |
| (d) les riches propriétaires | (l) les petits paysans |
| (e) les ouvriers spécialisés | (m) les manœuvres |
| (f) le personnel de petites entreprises | (n) le personnel de grosses entreprises |
| (g) le personnel d'entreprises anciennes | (o) le personnel d'entreprises jeunes |
| (h) les intellectuels indépendants | (p) les intellectuels travaillant en milieu scolaire ou universitaire |

35. Exercice : définir l'institution (ER)

Reporte-toi à la grille proposée pour repérer les différences et les similitudes entre institutions (chapitre III, exercice 18, proposé pour l'idée directrice 6 : relation de la société à ses institutions).

Rappelle-toi tes réponses aux questions :

- (1) Qu'est-ce que toutes ces institutions ont en commun ?
- (2) Peux-tu généraliser les diverses façons dont ces institutions diffèrent les unes des autres ?

En utilisant ces réponses, essaie de formuler une définition du mot « institution » :

Compare ta définition avec celles d'un autre étudiant et modifie-la si tu le souhaites.

Mets alors ta propre définition en relation avec les utilisations que voici de ce terme d'« institution » :

1. l'institution du mariage
2. l'institution du football
3. telle personne est pratiquement une institution
4. institutionnaliser quelqu'un
5. une alimentation institutionnalisée

Dois-tu modifier ta définition ou bien existe-t-il une différence entre l'utilisation du mot « institution » dans les exemples ci-dessus et son utilisation en référence à des institutions telles que prisons, écoles, églises, tribunaux, musées, maisons de la culture ?

Cherche celle du dictionnaire. Quel rapport a-t-elle avec ta définition ?

36. Exploration de l'expérience sociale : les institutions

Exercice : définitions et exemples

Les institutions sont des modèles complexes qui guident et gouvernent le comportement humain. Ce sont donc des systèmes de procédures qu'on trouve dans des situations récurrentes. Voici des institutions de la vie moderne parmi les plus importantes :

- Militaires (ex. : l'armée)
- Économiques (ex. : une banque)
- Religieuses (ex. : une église)
- Politiques (ex. : un parlement)
- Éducatives (ex. : écoles, universités)
- Culturelles (ex. : un musée)

Considères-tu comme une institution dans la vie de ton pays :

1. le football ?
2. la force navale ?

3. un cirque, le carnaval ?
4. des centres de dressage canin ?
5. les associations de parents ?
6. le mariage ?
7. la famille ?
8. un syndicat ?
9. le théâtre ?
10. la chasse ?
11. manger ?
12. un diplôme universitaire ?
13. les tribunaux ?
14. la presse ?
15. les hôpitaux psychiatriques ?

Idée directrice 17 : Deux sortes de lois

À la fin du dernier épisode du quatrième chapitre la grand-mère de Suki déclare que les lois sont de deux sortes : les répressives (Code pénal) et celles qui réparent (un volet du Code civil). Pour Jane, répercutant le point de vue émis plus tôt par Mickey, le but des lois, c'est de faire souffrir ceux qui les enfreignent. L'objectif des lois réparatrices, c'est de remettre les choses dans l'état où elles étaient avant la transgression (payer les dommages et intérêts).

Une loi punitive c'est, par exemple, celle qui peut requérir la peine capitale ou la prison à perpétuité en cas de meurtre. Une loi réparatrice c'est, par exemple, celle qui oblige un conducteur à s'assurer pour qu'en cas d'accident, son assurance dédommage la victime. Cette loi sur les assurances ne se soucie pas particulièrement de savoir qui est fautif. (Évidemment, si quelqu'un a un accident en état d'ébriété, son assurance pourra se retourner contre lui...) Son but, c'est que les dommages soient réparés et que les voitures puissent se retrouver sur la route le plus vite possible, avec un minimum de désagrément pour les personnes impliquées. Pour la loi pénale, par contre, le coupable ne peut revenir au bien que par la souffrance.

37. Exercice : deux sortes de lois

Dirais-tu que les cas que voici illustrent la punition, la réparation, ou aucune des deux ?

	<i>Punition</i>	<i>Réparation</i>	?
1. Après la Seconde Guerre mondiale, les Alliés ont exigé que l'Allemagne paie des réparations pour la part qu'elle a prise dans l'origine de la guerre.	()	()	()
2. Après la Seconde Guerre mondiale, on n'a pas exigé du Japon qu'il paie des réparations pour avoir attaqué les Américains à Pearl Harbour.	()	()	()
3. Pendant la Seconde Guerre mondiale, des citoyens américains d'origine japonaise ont été envoyés dans des camps de concentration, alors qu'ils n'avaient commis aucun délit.	()	()	()

4. Après avoir passé un certain nombre d'années en prison, un prisonnier peut bénéficier d'une libération conditionnelle. () () ()
5. Un mari et sa femme, qui se sont fait un procès, ont obtenu le divorce. () () ()
6. À la fin de la grève, des travailleurs qui avaient été condamnés à la prison ont été amnistiés. () () ()
7. Ceux qui ont fui leur pays en guerre pour raisons de conscience ont été amnistiés. () () ()
8. Une personne coupable de vol d'un mouton est condamnée à cinq ans de prison. () () ()
9. Une personne reconnue coupable d'un meurtre voit sa sentence suspendue. () () ()
10. Un dompteur est tué par un ours dans un cirque. On tue l'ours. () () ()

Idée directrice 18 : Vengeance et loi du talion

Jane estime que ceux qui ont occasionné un mal à la société en violant les lois doivent souffrir à leur tour. Ce que Sandy résume par : « Œil pour œil, dent pour dent. » La vengeance est une forme de réciprocité. On peut rendre aussi bien le mal que le bien. En général, dans l'esprit des sociétés tribales, il n'est que juste de rendre la pareille à quelqu'un qui vous a fait du mal.

Un problème que pose cette approche – et certains de vos étudiants le soulèveront probablement – c'est si on a le droit de nuire à autrui, même en guise de représailles. Les adversaires de la répression prétendent qu'elle n'a aucune valeur éducative, qu'au lieu d'améliorer le délinquant, elle accroît le ressentiment qu'il peut avoir déjà à l'égard de la société. Le cycle de vengeance et de loi du talion ne fait dès lors que se perpétuer (cf. la vendetta).

Quant à ses partisans, ils lui trouvent deux fonctions : elle décourage de continuer à enfreindre la loi et sert à intimider ceux qui seraient tentés de le faire mais qui y renoncent en entrevoyant les conséquences possibles.

Cette question intéressante de la répression a en même temps des implications philosophiques très profondes sur la nature d'une société. Vous pourriez proposer aux étudiants de travailler sur des projets de recherche, seuls ou en groupes, pour approfondir les arguments défendant son institutionnalisation ou la critiquant. Peut-être en arriveraient-ils même à faire des suggestions politiques personnelles.

38. Plan de discussion : vengeance et loi du talion

Parmi les situations ci-dessous, vois-tu des cas où la personne lésée ou attaquée devrait appliquer la loi du talion ? Si tu trouves que ça ne convient pas, quelle autre tactique suggérerais-tu ?

1. Un enseignant attaqué par un étudiant.
2. Une fille renversée par un garçon dans un match de volley.
3. Un garçon renversé par une fille dans un match de volley.
4. La fiancée attend à la maison communale son futur qui n'arrive jamais.

5. Le fiancé attend à la maison communale sa future qui n'arrive jamais.
6. Un étudiant gagne aux cartes en trichant.
7. Un étudiant coincé par d'autres dans un couloir.
8. Du personnel d'ambassade fait prisonnier pour raison d'espionnage.
9. Attaque d'un pays par un autre sans provocation.
10. Groupe minoritaire persécuté par un État.

39. Exploration de l'expérience sociale : la motivation

Exercice : frustration et agression

Beaucoup prétendent, preuve à l'appui, que les gens frustrés ont tendance à devenir agressifs.

Les phrases qui suivent sont-elles ou non compatibles avec cette généralisation ?

	<i>Compatible</i>	<i>Non compatible</i>	<i>Sans lien</i>
1. Quelqu'un de frustré se venge souvent sur l'obstacle au lieu d'essayer de trouver comment le faire disparaître ou le franchir (cf. l'automobiliste qui décoche un coup de pied à son pneu plat !).	()	()	()
2. Quand on est frustré, on décharge souvent son agressivité sur des innocents.	()	()	()
3. Quand on est frustré, on essaie de trouver un bouc émissaire en s'attaquant à des gens trop faibles pour rendre la pareille.	()	()	()
4. Certaines personnes préfèrent fuir des situations frustrantes plutôt que de les affronter.	()	()	()
5. Il arrive qu'on ait été frustré pendant si longtemps qu'on est devenu tellement ancré dans ses habitudes qu'on trouve difficile de réaliser ses objectifs passés, même après disparition de tous les obstacles.	()	()	()

Idée directrice 19 : Expier

À côté des justifications habituelles de la punition, vient le rôle thérapeutique que lui attribuent certains. Comme si la délinquance serait une maladie qui doit être soignée et comme si la punition aurait un effet curatif. Pas ici de notion d'équilibre ou de donnant-donnant. La punition est plutôt jugée bonne pour le délinquant par des gens qui, sans toujours l'avouer ouvertement, trouvent que c'est en quelque sorte une faveur que d'en bénéficier. Quoi qu'il en soit, si vous introduisez ce sujet dans votre classe, vous verrez que les étudiants ne rechignent pas à en discuter et qu'une telle discussion peut réellement être profitable.

40. Exercice : l'expiation

Beaucoup de gens estiment que les malfaiteurs, se sentant nécessairement culpabilisés, doivent s'amender d'une manière ou d'une autre, se racheter en souffrant. C'est-à-dire qu'ils doivent *expier* leur faute. Parfois c'est tout cela à la fois que l'on exige d'eux.

Comment classerais-tu les exemples suivants ?

- | | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) |
|--|---------------|-----------------|------------------|----------------|-------------------|
| | <i>être</i> | <i>souffrir</i> | <i>s'amender</i> | <i>combiné</i> | <i>rien</i> |
| | <i>désolé</i> | | | | <i>de tout ça</i> |
| 1. Tom : « Soit ! Je vais lui serrer la main et lui présenter mes excuses. N'empêche que je persiste à croire qu'il a mérité ce que je lui ai fait. » | () | () | () | () | () |
| 2. Marc : « Je n'aurais pas dû le faire tomber et casser sa béquille. Bon, j'imagine que je dois lui en racheter une. » | () | () | () | () | () |
| 3. Lise : « Je me sens vraiment mauvaise à dire tant de mal de Théo ! Je ne le blâmerais pas s'il racontait à tout le monde combien je suis bête et méchante. Je le mérite. » | () | () | () | () | () |
| 4. Anne : « Il était vraiment fou de courir ainsi devant mon vélo. J'aurais tout aussi bien pu être blessée au lieu de lui. » | () | () | () | () | () |
| 5. Lise : « Papa, je me sens déjà assez mal comme ça d'avoir giflé Sophie qui n'est, après tout, qu'un bébé. S'il te plaît, ne me demande donc pas de m'excuser auprès d'elle ! Ce serait vraiment trop embarrassant ! » | () | () | () | () | () |

Idée directrice 20 :

Une société est-elle viable sans la force ?

Pour Mickey, un gouvernement s'appuie sur la force qui sous-tend les lois et sans laquelle la société se disloquerait. Un accord signé entre deux individus n'a pas de sens sans lois prévoyant de punir celui qui n'en respecterait pas les termes. Sans qu'évidemment ce pouvoir soit aux mains d'une des parties : il doit résider dans celles d'une troisième qui les chapeaute et donne force à la loi.

Mickey ajoute que les gouvernements ne peuvent permettre aux individus ou à de petits groupes de faire leurs propres lois, qu'en plus, ils défendraient au moyen de la force. Faire des lois n'appartient qu'au gouvernement qui détient donc le monopole de la force. Le citoyen ne peut se défendre lui-même si des agents de l'ordre sont présents et capables d'intervenir. (Une fois le voleur arrêté, sa victime n'a pas le droit de l'attaquer. C'est au pouvoir judiciaire à le poursuivre et à le punir.)

41. *Plan de discussion : face à l'armement, faut-il s'inquiéter ?*

Après lecture de cet extrait des *Voyages de Gulliver* de Jonathan Swift, *Un voyage à Brobdingnag* (chap. VII), discutez-en entre vous :

Il faut excuser un roi qui, vivant entièrement isolé du reste du monde, ne connaît rien des us et coutumes des autres peuples. Manque de connaissance qui engendre inévitablement *préjugés et étroitesse d'esprit*, à quoi nous, pays européens plus policés, échappons totalement. Et il serait bien malvenu que les notions de vice et de vertu d'un tel prince soient proposées comme normes pour l'humanité entière.

Pour confirmer mes dires et prouver les effets désastreux d'une *éducation* aussi *bornée*, je rapporterai un fait à peine crédible. Espérant m'attirer davantage de sympathie de la part de ce prince, je lui parlai d'une invention datant de trois ou quatre siècles : celle d'une certaine poudre qui s'enflamme à la moindre étincelle et communique le feu à tout, même à ce qui a la taille d'une montagne. Elle envoie tout en l'air dans un fracas plus assourdissant que le tonnerre. Une quantité adéquate de cette poudre, introduite dans un tuyau creux en laiton ou en fer, peut projeter une balle de fer ou un boulet de plomb avec une violence et une rapidité que rien ne peut contrer. Les plus gros boulets peuvent non seulement anéantir immédiatement toute une armée, mais faire tomber les fortifications les plus solides, couler jusqu'au fond de la mer des navires avec leur millier d'hommes. Reliés par une chaîne, ils peuvent détruire tous les mâts et gréements, disloquant des corps par centaines et ne laissant que dévastation sur leur passage. Je lui dis que nous mettons souvent de cette poudre dans de gros boulets de fer pour les lancer avec une machine sur une ville que nous assiégeons, labourant ainsi le sol, détruisant les maisons, faisant tout voler en éclats et sauter les cervelles de ceux qui se trouvent là. Je lui précisai que j'en connaissais très bien les ingrédients, communs et bon marché ; que je savais dans quelle proportion les mélanger et pouvais apprendre à ses hommes comment fabriquer ces tuyaux et leur donner la taille adaptée à tout ce qui se trouve dans son royaume, c'est-à-dire que le plus grand ne devrait pas dépasser soixante-dix mètres de long. Vingt ou trente de ces tubes, chargés avec l'exacte proportion de poudre et de boulets, détruiraient en quelques heures la muraille de la ville la plus fortifiée du royaume et pourraient même détruire le pays entier au cas où il contesterait son pouvoir absolu. Voilà ce que j'offris humblement à Sa Majesté, en modeste tribut pour lui exprimer ma reconnaissance pour toutes les preuves que j'avais reçues de sa faveur et de sa royale protection.

Le Roi fut frappé d'horreur à cette description de ces terribles machines, ainsi que de ma proposition. Il était étonné qu'un insecte rampant aussi minable que moi (c'est ainsi qu'il m'avait qualifié) puisse émettre le plus naturellement du monde des idées aussi inhumaines, apparemment sans la moindre pitié pour les scènes de carnage et de désolation que j'avais dépeintes comme étant des effets normaux de ces engins de destruction. Pour lui, ce ne pouvait être que l'œuvre d'un mauvais génie, ennemi de l'humanité. Il protesta en disant que même si peu de choses le séduisaient autant que les nouvelles découvertes en art ou dans la nature, il préférerait perdre la moitié de son royaume plutôt que de détenir un tel secret. Il m'ordonna, si je tenais à la vie, de ne plus jamais lui en parler.

Effet étrange de *principes étroits* et de *courte vue* ! Un prince qui possède toutes les qualités lui valant vénération, amour et estime, doté d'une grande sagesse et d'un grand savoir, ainsi que d'un énorme talent pour gouverner, qui soit presque objet d'adoration pour ses sujets, laisse passer par un *joli scrupule inutile* dont nous, en

Europe, n'avons pas la moindre idée, une telle occasion qui s'offre à lui, qui l'aurait rendu maître absolu des vies, des libertés et des destins de son peuple !

Pour votre discussion, il convient de prendre en considération les éléments que voici :

1. D'après la dernière phrase, apparaît-il que Gulliver avait prévu l'utilisation par le roi d'explosifs contre des ennemis extérieurs ou contre son propre peuple ?
2. Pourquoi, se référant à la raison invoquée par le prince pour justifier son refus, Gulliver parle-t-il d'un « joli scrupule inutile » ?
3. Gulliver a-t-il raison de dire que le scrupule du roi résulte de l'ignorance et du préjugé, signes d'une mauvaise éducation ?
4. Autres réflexions ?

Idée directrice 21 : Le raisonnement inductif

Au début du cinquième épisode du quatrième chapitre, Lisa raconte à Fran qu'elle a vu sur la planche supérieure du casier de Greg un des livres d'histoire empruntés par Mark à la bibliothèque. Fran arrive alors, par étapes successives, à la conclusion que c'est Greg le responsable du vandalisme, qu'il aurait commis dans le but d'en faire accuser Mark dont il serait jaloux. Lisa lui fait remarquer qu'elle tire peut-être trop rapidement une conclusion.

Elle déclare alors à Fran que Greg est à même de *prouver* que ce n'est pas lui l'auteur. En effet, elle était avec lui à 19h30, l'heure indiquée par l'horloge arrêtée. Lisa, elle aussi, risque de sauter trop vite à la conclusion inverse.

Cet épisode montre à quel point les gens sont influençables quand ils tentent de comprendre une situation et de l'analyser point par point. À mesure qu'une pièce vient s'ajouter au puzzle, on ne peut s'empêcher de penser que c'est la décisive et qu'on tient donc la réponse. Or, à chaque fois qu'on ajoute une pièce, la configuration générale du puzzle se modifie et l'on risque alors de tirer des conclusions qui passent d'un extrême à l'autre.

42. Exercice : validité de la preuve

Lors d'un vol de 50 000 €, douze témoins sont interrogés après l'arrestation d'un suspect. Ce dernier a été pris le lendemain du vol avec une somme de 10 000 € en poche, sans qu'il puisse expliquer de manière satisfaisante d'où elle venait, ni à quoi elle était destinée. Trois des témoins l'identifient comme le voleur, contrairement aux neuf autres qui ne peuvent pas se prononcer. Le suspect est inculpé.

1. Quelle preuve supplémentaire contre lui pourrais-tu invoquer ?
2. Quel argument supplémentaire pourrais-tu invoquer en sa faveur ?
3. Quelle preuve supplémentaire pourrais-tu proposer pour que la cause soit éteinte ?

43. Exploration de l'expérience sociale : la recherche sociale

Exercice : les méthodes des sciences sociales

Les sciences sociales constituent des activités qui tentent de comprendre le comportement humain au moyen de méthodes que l'on retrouve dans toutes les sciences. Ces procédures doivent répondre aux critères suivants :

1. *Publicité*

Les savants qui publient leurs découvertes sont censés faire connaître les procédures qu'ils ont utilisées.

2. *Répétitivité*

Les descriptions faites par un chercheur, aussi bien que ses méthodes, doivent être suffisamment affinées et détaillées pour permettre à tout autre chercheur compétent de reproduire l'expérience originale. Sans quoi, il est fort difficile de corroborer les résultats de la première.

3. *Précision*

Les scientifiques s'efforcent de développer des concepts clairs et précis. En conséquence, ils souhaitent disposer de définitions qui le soient tout autant. Ils tentent aussi souvent que possible de s'approcher de la précision maximale par des mesures d'observation.

4. *Objectivité*

Tout scientifique doit être prêt à suivre sa recherche, où qu'elle le mène, même si ses croyances ou préjugés pourraient lui faire souhaiter d'autres résultats.

5. *Cohérence*

Toute découverte scientifique constitue une contribution à la mosaïque de la connaissance. Cette mosaïque est le résultat d'une multitude de découvertes, dont certaines paraissent parfois incompatibles. L'objectif d'une reconstruction permanente de cette carte générale, c'est d'éliminer ces incompatibilités pour arriver à une explication systématique et cohérente de l'expérience humaine.

Les méthodes utilisées par Mark et ses camarades de classe satisfont-elles à l'un ou l'autre de ces critères ?

Si oui, peut-on dire qu'ils étudient la société de manière scientifique ?

Si pas, cela signifie-t-il que, même s'ils ne sont pas spécialistes de sciences sociales, ils peuvent néanmoins être engagés dans une étude valable ?

44. Exercice : raisonnement inductif et généralisations

Comment qualifierais-tu les raisonnements ci-dessous : (1) excellent ; (2) valable ; (3) pauvre (4) ne sais pas ? Justifie ta réponse.

(1) (2) (3) (4)

1. Trudy : « J'ai bien examiné les tableaux concernant la production, l'importation et la consommation de pétrole de la plupart des pays.

- Partout, il y a un déficit. Je suppose donc pouvoir conclure que tous les pays manquent de pétrole. » () () () ()
2. Sam : « Comme j'ai remarqué que les gens ont généralement moins d'argent avant de recevoir leur salaire qu'immédiatement après, j'en déduis qu'ils ont tendance à dépenser beaucoup dans ce laps de temps. » () () () ()
3. Carmen : « Comme cela fait des années que l'équipe adverse gagne, j'en déduis qu'elle est vraiment meilleure que la nôtre. » () () () ()
4. Édouard : « En choisissant d'appeler un numéro sur six dans l'annuaire téléphonique pour connaître les intentions de vote, nous avons eu comme résultat que deux tiers sont en faveur de A, un sixième en faveur de B et le reste ne sait pas. J'en déduis donc que c'est A qui va l'emporter. » () () () ()
5. Frédéric : « Chaque fois que je mange deux douzaines d'huîtres, cinq boules de glace, le tout accompagné de limonade, j'attrape une indigestion. Dorénavant, je ne prendrai plus de limonade. » () () () ()
6. Suzanne : « Si beaucoup de gens émigrent d'Afrique ou d'Europe de l'Est en Europe occidentale, je suppose que c'est là que se trouvent la plupart des gens qui souhaitent venir en Europe. » () () () ()
7. Antoine : « Dans notre école, les résultats des filles sont généralement meilleurs que ceux des garçons. Cela signifie donc que plus de filles de notre école poursuivent des études. » () () () ()
8. Yolande : « Tous les gars de ma classe ont les yeux noirs. J'imagine que moins de la moitié de leurs parents doivent avoir les yeux bleus. » () () () ()
9. Anita : « Plus on gagne d'argent, plus on a d'impôts à payer. » () () () ()
10. Sabri : « Chaque cageot de pommes en contient une pourrie. » () () () ()

45. Exercice : raisonnement inductif – hypothèses

Les hypothèses sont des solutions possibles à un problème. Devant une situation problématique, on envisage habituellement diverses possibilités, en se demandant quelle est celle qui a le plus de chances de permettre de résoudre le problème en question et en essayant de les classer selon leur degré probable d'efficacité. On s'engage donc ainsi dans un processus imaginatif qui tente de prévoir les conséquences qu'entraînerait chacune des hypothèses. On agit alors selon celle qui semble la

plus garante de réussite. Si elle échoue, on passe à la suivante et ainsi de suite jusqu'à ce que le problème soit résolu.

Vous êtes en dernière année du secondaire, à trois mois de la fin. La plupart comptent poursuivre des études. Pour des raisons financières, votre école doit fermer pour le restant de l'année. Les responsables, réunis à la maison communale en séance extraordinaire, cherchent des solutions.

Comment classerais-tu ces suggestions ?

- A. Déplacer les vacances scolaires : les mettre à la fin du printemps et recommencer l'année scolaire en été. ()
- B. Avertir la presse : les étudiants de dernière secondaire ne pourront poursuivre d'études, car ils n'auront pas de certificat. ()
- C. Organiser une campagne pour récolter les fonds qui permettraient à l'école de fonctionner les trois mois qui restent. ()
- D. Prendre la liste des électeurs et charger les étudiants de téléphoner à chacun pour lui expliquer le sérieux de la situation. ()
- E. Voir là un cadeau déguisé et faire une grande fête. ()
- F. Organiser des comités de gens qui iraient expliquer la situation aux habitants et leur demander les solutions qu'ils auraient à proposer. ()
- G. Faire démissionner le maire, puisque c'est une école communale. ()
- H. Demander une aide d'urgence à votre province ou département. ()
- I. Demander une aide gouvernementale d'urgence. ()
- J. Demander une aide européenne d'urgence. ()
- K. Recruter des parents qui remplaceraient bénévolement les enseignants jusqu'à la fin de l'année. ()
- L. Demander aux enseignants et au personnel administratif d'assumer bénévolement leur tâche jusqu'à la fin de l'année scolaire. ()

Chapitre V

A. Récit

I

Le petit groupe déambule, montant et dévalant les rues conduisant chez Ann Torgerson. Bart et le professeur ouvrent la marche, le premier lui offrant son bras chaque fois qu'il faut traverser. Viennent ensuite Mickey, Suki et Harry, suivis de près par Jane et Sandy. En arrivant à la clôture de fer qui entoure la maison des Torgerson, Bart est presque à court d'haleine.

Le jardin est sombre. Une allée bordée d'arbres mène du trottoir au porche d'entrée. La maison, ancienne comme ils peuvent le voir malgré l'heure tardive, est entourée en façade et sur deux côtés d'une véranda incurvée. À l'entrée, Sandy, dont le père est forgeron, s'attarde avec Jane à examiner la belle grille en fer forgé fort imposante. Deux silhouettes émergent alors de l'obscurité. Un garçon et une fille.

- *Salut !* dit le garçon à l'adresse de Sandy qui reconnaît la voix de Link. Il sait d'emblée que la fille à casquette à longue visière est Casey.

- *Salut !* répond-il, embarrassé.

- *Tu me présentes tes copains ?* s'enquiert Jane.

- *Euh...* Sandy est pris au dépourvu. *Et bien : Casey, et Link. Et voici Jane.*

Ces présentations faites, les jeunes gens se contentent de se faire un petit salut. Link, montrant alors la maison d'un mouvement de tête, demande :

- *C'est là que vous allez ?*

- *Qu'allez-vous fiche là ?* s'enquiert Casey d'une voix qui n'est pas plus menaçante que celle de Link. Elle dénote seulement une certaine curiosité.

- *Discuter, l'informe Sandy, grognon.*

- *Discuter ? Et de quoi ? On aime ça nous, discuter !*

- *Oh, de la société, de la loi. C'est notre classe de sciences sociales.* Sandy espérait par là les faire fuir. Toutefois, au lieu de les craindre, il ne peut s'empêcher d'éprouver à leur égard une certaine sympathie.

- *Oh, la loi !* s'écrie Casey. *Ça me plairait ! Peut-on vous accompagner ?*

- *Pourquoi pas ?* répond Link, comme si c'est à lui et non à Sandy que la question a été posée.

Sandy regarde Jane d'un air embarrassé, mais celle-ci se contente de hausser les épaules et de répéter le « *pourquoi pas ?* » de Link.

- *Attendez que je demande aux autres,* dit Sandy.

- *Qui sont-ils ?* veut savoir Link.

- *Ce sont quelques copains de not' classe, explique Sandy. Et M^{lle} Williams, not' prof'. Et aussi Bart, un juge à la retraite. Son nom de famille, c'est Bertoia.*

- *Hé hé, le juge Bertoia, on l'connait, çui-là ! réagit vivement Casey. Enfin, pas personnellement. Mais on en connait qui le connaissent fort bien !*

Ces propos ne sont pas de nature à dissiper la méfiance de Sandy. Les autres attendent sous le porche que lui et Jane terminent leur conversation avec ces étrangers. Il court vers eux et interpelle M^{lle} Williams :

- *Il y a là des gars que je connais ; ils demandent s'il y aurait un inconvénient à ce qu'ils nous accompagnent.*

Mickey bougonne :

- *Besoin de personne avec nous !*

L'enseignante semble hésitante puis, levant les bras au ciel, réplique :

- *Ben, plus on est de fous plus on rit, j'imagine !*

« Bien trouvé ! » pense Sandy tout en se retournant et en faisant signe à ses amis de les rejoindre. Bart appuie sur la sonnette. Un léger carillon retentit. Presque aussitôt, la porte s'ouvre sur les parents Torgerson qui ont l'air fort accueillants. Au salon, chacun est présenté au frère de M. Torgerson, Spencer, assis dans un grand fauteuil en cuir, sa canne posée sur un bras du fauteuil. Au premier coup d'œil, on voit qu'il est nettement plus âgé. C'est dans une certaine confusion qu'ils se choisissent une place, soit sur une chaise, soit par terre devant la cheminée que n'anime aucun feu.

De la cuisine, séparée du salon par une lourde porte battante, ils entendent M^{me} Torgerson qui appelle sa fille :

- *Ann, ma chérie, viens m'aider pour ce plateau.*

Link et Casey, en aparté, observent les objets en cristal sculpté, la collection de papillons de M. Torgerson ainsi que les tableaux peints par son épouse. L'un d'eux fascine Link : il représente Ann, assise, le buste tordu au point d'être tourné du côté exactement opposé au reste de son corps.

- *Regarde, dit-il à Casey d'une voix étouffée en désignant Ann, c'est elle. Inscrite dans une spirale, un peu comme... la flamme d'une chandelle.* Ils restent encore un moment à le regarder, après quoi Casey lui prend la main et le conduit vers la collection d'anciens pistolets de duel de l'oncle.

Au moment même où Ann termine sa distribution d'eau minérale aux jeunes, sa mère arrive avec un plateau de verres de vin pour les adultes. Link et Casey sont à présent assis ensemble sur le foyer sans feu et sirotent paisiblement leur verre, plus absorbés par le lieu que par la conversation.

- *Ann, murmure Jane, je sais que le prénom de ton oncle c'est Spencer, mais quel est celui de ton père ?*

- *Geoffrey, répond-elle avec un petit rire. Et son père, Randolph.*

Elles sont assises tout près de l'oncle d'Ann qui, ayant involontairement entendu leur conversation, s'y mêle :

- *C'est dans la tradition de la famille. À chaque génération, l'aîné des garçons est appelé soit Spencer, soit Randolph, en alternance.*

- *Vous avez des traditions familiales ?* s'étonne Jane.

- *Naturellement !* répond Ann. *N'est-ce pas le cas de tout le monde ?*

- *Vous avez des traditions de famille ! Wow !* s'étonne Mickey à son tour. *Et à quand remontent-elles ?*

Spencer Torgerson le regarde avec indulgence.

- *Elles remontent à un bon bout de temps, dirais-je. Mais ta question est-elle vraiment importante ?*

Le père d'Ann embraille :

- *Les traditions ne sont rien d'autre que des dispositions de longue date. Une fois prises, elles ne font que subsister et il reste à les sauvegarder.*

Casey se rappelant soudain qu'elle a gardé sa casquette l'ôte rapidement, libérant sa lourde chevelure châtain qui vient encadrer son fin visage. Sa lèvre supérieure est mince et ses yeux intelligents jamais au repos.

La mère d'Ann pose délicatement sa main sur l'épaule de sa fille.

- *Les traditions constituent un lien entre les générations, dit-elle. Lorsque des gens constituent ensemble une société, ils savent comment coopérer harmonieusement. C'est ainsi que les traditions nous relient à nos ancêtres.*

Suki est frappée par le fait que M^{me} Torgerson a prononcé chaque mot distinctement et que chaque phrase sonne mélodieusement.

Spencer Torgerson sourit d'un air approbateur.

- *La musique reste inchangée d'une génération à l'autre, précise-t-il. Il n'y a que les interprètes et... les interprétations qui changent.*

Bart ayant quasiment vidé son verre, M^{me} Torgerson s'empresse de le lui remplir.

- *Je ne pourrais être plus d'accord, déclare-t-il avec conviction. Tous, nous avons des devoirs et des responsabilités.*

- *Nous avons nos devoirs envers nos enfants, affirme le père d'Ann de son ton d'homme d'affaires, et réciproquement. Il s'agit d'un échange. Mutuel, réciproque, vous voyez ce que je veux dire...*

- *Les parents prennent soin de leurs enfants, intervient Spencer Torgerson, lorsqu'ils sont trop jeunes pour être autonomes, et les enfants prennent soin de leurs parents devenus trop âgés pour pouvoir encore s'autogérer. Voyez mon cas. Je ne me suis jamais marié, n'ai pas eu d'enfants, et aujourd'hui, je n'ai personne qui se sente responsable de moi. Je suis bien heureux d'avoir d'aussi bons frère et belle-sœur.*

M^{me} Torgerson sourit et Bart, croisant son regard à ce moment-là, acquiesce d'un signe de tête.

- *Vous savez, dit Harry, comme s'il avait soupesé les commentaires qu'il venait d'entendre, ça ne se passe pas toujours comme ça, n'est-ce pas ? Je veux dire : n'y a-t-il pas des cas où des gens font quelque chose pour vous*

et que vous n'ayez malgré tout aucune obligation de leur rendre la pareille à eux personnellement mais à quelqu'un d'autre ?

- Harry, propose M^{lle} Williams, *donne-nous un exemple, sans quoi nous n'aurons pas la moindre idée de ce que tu veux dire.*

- *Et bien, prenons celui de l'éducation. Les adultes sont censés donner une éducation à leurs enfants. Mais qu'attend-on des enfants en échange ? Qu'ils éduquent leurs parents ?*

- Harry, *tu as parfaitement raison !* dit M^{me} Torgerson *Je suis reconnaissante à mes parents pour l'éducation qu'ils m'ont donnée et je crois que la meilleure façon de les remercier, c'est de veiller à celle d'Ann.*

- *Tiens, s'écrie Ann, c'est comme avec mon père et mon grand-père : leurs noms alternent. Certaines obligations ne sont donc pas réciproques ; dans ce cas-ci, elles alternent tout simplement d'une génération à l'autre.*

- *Est-ce vraiment obligatoire, s'étonne Suki à voix haute, que ce soient toujours les adultes qui donnent l'éducation et toujours les gosses qui la reçoivent ? Ne pourraient-ils découvrir les choses ensemble ?*

- *Dans ce cas, on n'aurait pas besoin d'écoles.* réagit M^{me} Torgerson en fronçant les sourcils.

- *Dès qu'il y a éducation...,* intervient Casey dont la voix arrive faiblement du fond de la pièce, *peu importe le lieu. Ça peut se faire n'importe où.*

M^{me} Torgerson, captant le regard de son beau-frère à l'autre bout du salon, lui sourit en haussant la voix :

- *Comme c'est rare, de nos jours, – n'est-ce pas, Spencer ? – de voir des jeunes ayant de grandes et nobles idées !*

– *Humph !* se contente d'émettre Spencer Torgerson.

- *Oh, je n'en sais rien,* demande Fran qui, debout près du foyer, a fixé l'oncle pendant un instant et pivote alors sur elle-même. *Est-ce plus rare que de trouver des gens âgés animés de grandes et nobles émotions ?* Et elle ajoute, M^{me} Torgerson ayant choisi de ne pas donner la réplique : *De toute manière, nous pourrions tous faire mieux, je suppose.*

Après un moment de silence, c'est Link qui prend la parole :

- *Tout ce bla-bla à propos de ce qu'une génération doit à une autre et sur la manière dont tout est réciproque ! Qu'en est-il si personne n'estime vous être redevable de quoi que ce soit ?*

- *La société a le devoir de t'éduquer,* proclame Spencer Torgerson avec gravité, *mais elle n'a pas celui de t'entretenir. Je suis d'ailleurs sûr qu'en quittant l'école, tu trouveras toutes les opportunités que tu voudras.*

- *Moi, j'en ai bien fini avec l'école et pourtant, je n'entrevois aucune opportunité,* déclare Link sans élever le ton mais dont la voix s'était durcie.

- *Comment ? Tu as fini l'école ?* Le père d'Ann semble choqué. *Tu ne fais donc pas partie de cette classe ?*

- Ben, répond Link, accompagnant sa réponse d'un rire bref, *on comptait simplement s'y insérer. N'est-ce pas un des droits de celui qui a décroché de s'y raccrocher à tout moment ?*

- *Mais je croyais...* commence le père d'Ann tout en regardant M^{lle} Williams d'un air mi-hésitant et mi-accusateur.

- *Ils sont nos invités*, répond-elle doucement. *Nous pensions que cela ne vous gênerait pas.*

- *Mais ce sont des vagabonds !* Torgerson, choqué, se tourne vers eux.

- *Où habitez-vous ?*

- *En ville.*

- *Mais où cela ? En famille ?*

- *On n'a pas de famille*, répond Link.

- *Alors, où vivez-vous ?*

- *Là où on peut.*

- *Et de quoi vivez-vous ?*

- *De racket*, répond Link en faisant une grimace. *Mais le moins possible.*

- *Vous volez ?*

Link se retient de paraître offusqué tandis qu'un petit sourire anime les coins de la bouche de Casey qui dit alors d'un air malicieux :

- *Voyez-vous, nous estimons que puisque tout le monde nous a floués, ce n'est pas bien grave si nous les flouons un peu ! Comme vous l'avez bien dit tout à l'heure, il y a réciprocité.*

- *Vous auriez au moins dû terminer l'école !* les semonce M^{me} Torgerson.

- *Quelle école ?* demande Casey avec amertume. *C'était que de la foutaise !*

- *Vous finirez derrière les barreaux*, observe Spencer Torgerson.

- *Les flics nous harcèlent tout le temps*, dit Link en secouant la tête. *Mais jusqu'à présent, nous avons eu de la chance.* Puis, il ajoute : *C'est marrant, la plupart des gars que je connais ne pensent pas qu'ils iront en prison pour avoir dévalisé quelqu'un !*

- *La plupart des jeunes ne sont pas punis, même quand ils sont pris*, explique Bart. *Ce ne sont pas des lois sévères qu'il faut, mais des lois au moins cohérentes. Les conséquences qu'entraîne inévitablement un délit doivent être révélées aux jeunes rapidement et sans ambiguïté. Il faut qu'ils comprennent que le délit est punissable de manière aussi inévitable qu'une conclusion découle d'une paire de prémisses.*

- *Je ne vois pas pourquoi des gars qui ont abandonné l'école doivent nécessairement devenir délinquants*, proteste Mickey. *Tout de même, il y a toujours l'assistance publique et les allocations de chômage.*

- *Allocations ! Parlons-en !* s'insurge Link. *Dites-vous bien que si j'avais un boulot, je ne penserais même pas à dévaliser quelqu'un !*

- *Alors, pourquoi n'arrivez-vous pas à trouver un emploi ?* demande M. Torgerson.

- Holà là ! Est-ce que vous vous fichez de nous ? Link était devenu rouge d'indignation. *Pour que je puisse devenir mécanicien, on m'a fait passer des examens écrits dont les examinateurs savaient pertinemment que je ne les réussirais pas, alors que je n'ai pas besoin de papier ni de crayons pour réparer des voitures. Ou bien, on exige un diplôme tout en sachant pertinemment que je n'en possède aucun ! J'ai voulu devenir aide électricien et figurez-vous qu'on m'a demandé, à moi, mes papiers d'identité ! Comprenez-vous qu'on imagine un système dans lequel seuls les gens intégrés dans le système puissent avoir des papiers et que, dès lors, puisque nous n'en avons pas, nous ratons les occasions et les boulots ?*

- *C'est comme si on maintient quelqu'un sous eau et qu'on le punit s'il se noie, ajoute Casey.*

Une fois de plus, le silence s'installe. Casey et Link en profitent pour se lever.

- *Faut qu'on y aille, dit le garçon. Nous voulions simplement nous mêler et en profiter pour jeter un coup d'œil, sans plus.*

- *Merci pour le verre d'eau, enchaîne Casey. Je mourais de soif.*

M^{me} Torgerson se lève, les raccompagne à la porte de la maison et donne une rapide poignée de main à Casey. Sandy et Suki rejoignent alors Link et Casey sous le porche et les raccompagnent jusqu'à la grille.

- *Je suis contente que vous soyez venus, dit Suki. Vous avez dit des choses qu'il nous fallait entendre...*

- *... non que nous partagions vos idées, déclare Sandy, au grand amusement des autres.*

Casey s'adresse alors à Suki :

- *Je sais qu'on a forcé la porte. Mais si l'école avait été ainsi – des discussions d'idées – je ne l'aurais pas quittée. Pensez-vous que si vous avez encore une séance de ce genre, nous pourrions à nouveau nous y mêler ?*

Suki regarde Sandy d'un air interrogateur. Celui-ci se contente de hausser les épaules et répond en rigolant à Casey et Link :

- *Ben, les copains, maintenant que je connais vos antécédents, vous ne me dérangez pas le moins du monde. Pour sûr, nous nous reverrons... Simple-ment, touchez plus à mon vélo, c'est tout !*

II

- *Mark ! C'est pour toi. C'est Fran, crie Maria qui a décroché le téléphone.*

Mark grommelle un « allo » sourd.

- *C'est pas très joli ! dit Fran d'un ton scandalisé. Quand on a sorti le paquet à propos des livres se trouvant dans le casier de Greg, il t'a accusé d'avoir voulu le mettre dans le pétrin en les y mettant toi-même.*

- *Ridicule ! Personne n'a dû le croire !*

- Attends, ce n'est pas tout. Il raconte en plus qu'il t'a réellement vu faire tout ce gâchis à l'école ce soir-là ! Prétend que s'il ne l'a pas révélé plus tôt, c'est à cause de ce que Lisa aurait pu penser de lui après cette accusation.

- C'est fou !

- Peut-être bien. N'empêche que dorénavant, tu as un témoin à charge et tu t'es fait pincer par les flics sur les lieux du délit. Donc, ton cas, au lieu de s'améliorer, s'est tout simplement aggravé !

- Et lui alors ? Est-ce qu'il ne rôdait pas aussi là autour ce soir-là ? Ça peut tout aussi bien être lui.

- Naturellement, il a un alibi. Les flics ont déterminé que le vandalisme avait eu lieu aux alentours de 9h30, heure à laquelle l'horloge électrique a été cassée. Lisa reconnaît s'être trouvée avec Greg à 9h30. Qu'en dis-tu ?

- Je n'en crois rien. réagit Mark après un instant de réflexion. Écoute-moi. Est-ce que ça ne pourrait pas s'être passé ainsi : pour se trouver un alibi, Greg est retourné dans le bâtiment et a reculé les aiguilles de l'horloge à 21h30, étant donné qu'il savait qu'à cette heure-là il se trouvait avec Lisa, ce qu'elle reconnaîtrait certainement ?

- Possible... intervient Fran, prise de doute.

- Je sais, admet Mark, que je n'ai de cela aucune preuve.

- Autre chose encore, Mark, ajoute Fran. Le fait que Greg s'entête à vouloir te créer des ennuis prouve à quel point il est jaloux. Toutefois, ça ne prouve nullement qu'il est l'auteur de cette mise à sac. Peut-être bien que c'est ton intime conviction, mais tu auras bien du mal à le prouver. Mark reste sans mot dire. Fran lui demande alors : nous caches-tu quelque chose ?

- Non.

- Est-ce que tu couvres quelqu'un ?

- Non.

- Es-tu toi-même l'auteur ?

- Non. Et il poursuit, une note d'amertume dans la voix : On prétend que j'ai perdu la tête ! On me croit coupable ! Ajoutant d'un ton monocorde : Celui qui perd la tête peut être incapable du moindre souvenir.

- En résumé, reprend Fran, où en sommes-nous ? Nous ne te croyons pas coupable, même si les apparences sont contre toi. Nous croyons Greg capable de l'avoir fait, mais les apparences ne sont pas contre lui. Et elle poursuit : Et je trouve aberrante l'idée que Lisa puisse être l'auteur.

- Se pourrait-il... hésite Mark, que ça soit quelqu'un d'autre ?

- Bien sûr que c'est possible. Des tas de gens peuvent en vouloir à l'école. Mais par où commencer nos recherches ?

- Peut-être devrions-nous commencer par en discuter avec Sandy, propose Mark.

III

Lisa et M^{lle} Williams tombent nez à nez au rayon crèmerie du supermarché.

- *Tu fais les courses pour la famille ?* s'enquiert le professeur.

- *Chaque jeudi, ma mère me fait une liste,* répond Lisa, d'un air résigné. *Elle ne rentre pas de son travail avant 5h et demie. Ça ne me dérange pas vraiment. C'est l'occasion de faire un tour.*

- *Moi, je fais mes courses pour moi seule,* dit M^{lle} Williams. *Pas que ça soit important... Je ne mange pas beaucoup.*

Quelque chose dans sa manière de prononcer ces mots pousse Lisa à la scruter avec attention. « Elle est comme d'habitude », pense-t-elle, notant les cheveux bruns domptés comme toujours par une barrette, notant aussi les lunettes vieux jeu, le pull qu'elle connaît bien, la jupe droite et les chaussures sport. Elle a tout à coup le sentiment que ce serait bien de parler à M^{lle} Williams, même éventuellement de se confier à elle. Elle aborde alors le problème :

- *M^{lle} Williams, je suis désolée de ne pas être très attentive en classe ces jours-ci. Mon esprit vagabonde tellement !*

- *Tout le monde est au courant de ce qui se passe entre toi, Mark et Greg,* dit l'enseignante. *Tout finira bien par s'arranger tout seul.*

- *Mais tout cela est tellement affreux,* déclare Lisa tout en examinant d'un air absent les composants d'un yaourt. *Je n'éprouve que du mépris pour Greg. Et il le sait. Il s'est passé beaucoup trop de choses pour que je me sente encore droite dans mes bottes vis-à-vis de Mark. Oh ! Comment ai-je pu me fourrer dans pareil guépier ?*

- *Bizarre,* dit M^{lle} Williams presque comme pour elle-même. *C'est précisément ce que je me disais quand tu es arrivée.*

- *Vous voulez dire...*

M^{lle} Williams la regarde un moment, tout en frottant ses lunettes. C'est la première fois que Lisa remarque ses yeux ; on ne peut dire qu'ils sont vraiment beaux, mais ils sont vifs et intelligents. Les lunettes reprennent leur place, et le masque reprend le dessus. Elle ébauche un sourire :

- *Rien ne se passe comme je l'avais prévu. Pendant tout l'été, j'ai préparé mes cours et la classe de sciences sociales va stupidement dans tous les sens. D'un jour à l'autre, je ne sais même pas où on en est.*

- *Vous n'appréciez donc pas la manière dont cela se passe ?*

- *Ce n'est pas ce que j'ai dit.* M^{lle} Williams esquisse un maigre sourire. *En réalité, cela a quelque chose d'excitant. Mais c'est totalement différent de la manière dont j'ai appris à enseigner. Si ce n'était pas pour M. Swing et Bart, je n'aurais jamais osé le permettre.*

- *M. Swing vous a encouragée...* commence Lisa.

- *Et comment !*

- *À quoi faire ?* s'enhardit à demander Lisa, un sourire entendu aux lèvres.

- *À grandir. À me développer. À avoir davantage le goût du risque,* répond M^{lle} Williams, quelque peu sur sa réserve. Lisa ne peut réprimer un sourire un peu ironique. *Oh ! Ce doit être clair pour tout le monde, mais je me passerais bien de ce genre d'intérêt.*

- *Et Bart ?*

- *Ne tire pas de conclusions rapides à propos de Bart. C'est un parfait gentleman. Mais on dirait qu'il a une obsession : son sujet de préoccupation du matin au soir, c'est la société, l'éducation et ce qui tourne autour ! Je n'arrive pas à me débarrasser de lui !*

- *Et qu'en est-il de vous-même ?* demande Lisa, estimant qu'il n'y a pas de raison de s'arrêter là et qu'il convient d'aller jusqu'au bout.

M^{lle} Williams n'a pas l'air de s'offenser. Elle se contente de rire en disant :

- *Oh, moi, je ne suis qu'un professeur. C'est ma seule préoccupation du moment. Je pourrais vraiment être un bon prof si seulement on me laissait faire. Or, la manière dont j'ai été formée ne semble plus valable actuellement et je ne suis pas sûre de ce qu'il convient de faire.*

- *Vous semblez aimer les jeunes ; c'est ce qui importe. Et vous aimez les idées ; c'est également important.*

- *Je semble aimer les enfants... répète M^{lle} Williams, le regard rêveur. Oui, bien sûr. Mais il serait plus exact de dire que j'aime les gens. Vois-tu, c'est là un de mes problèmes. Je ne vois pas la différence entre enfants et adultes. Et peut-être qu'une telle différence n'existe pas. Peut-être les adultes se débattent-ils simplement depuis plus longtemps avec des questions sans réponse.*

Lisa met un carton de lait dans son chariot. M^{lle} Williams met fin à la conversation qu'elle aurait aimé poursuivre :

- *Je dois retourner corriger mes interrogations. J'espère que tu ne m'en voudras pas de t'avoir fait toutes ces grandes révélations à propos de ma passionnante vie privée...*

Lisa sourit sans rien dire. Elle sait que pour le reste de la soirée, son esprit sera occupé par l'idée qu'elle vient de se faire une nouvelle amie.

B. Manuel

Idée directrice 1 : Qu'est-ce que la tradition ?

Les traditions sont des us et coutumes transmis de génération en génération. Ce qui surprend Link et Casey, eux qui sont sans racine aucune, ce n'est pas le fait qu'elles existent, mais c'est d'apprendre que tout individu est supposé avoir des traditions familiales.

M^{lle} Williams a déjà fait remarquer que l'étude de la société permet de découvrir ce qui fait sa cohésion. Les traditions constituent une forme de ciment social. Elles créent un lien entre générations et permettent aux contemporains de célébrer ensemble un passé commun. Évidemment, c'est parfois inconscient. De nombreux usages et pratiques populaires sont là, tout simplement, sans que ceux qui en sont les dépositaires puissent même imaginer que d'autres personnes, dans leur propre pays, puissent en respecter d'autres.

Dans une discussion à ce propos, il convient de veiller particulièrement à rester objectif et à garder une certaine distance. Accorder une valeur exagérée à certaines traditions risquerait d'ostraciser certains élèves. C'est pourquoi il est bon d'insister autant sur les aspects problématiques de la tradition que sur ses côtés positifs. Les traditions peuvent faire obstacle aux progrès et diviser les gens. Il peut aussi être utile de demander à la classe comment elles naissent et d'explorer ensemble la manière dont toute nouveauté constitue en fait une rupture avec le passé, s'incruste et reste inchangée jusqu'à l'arrivée d'une autre qui, à son tour, rompt avec le passé et en installe une nouvelle.

1. Exercice : coutume, tradition, pratique, usage

Complète les phrases suivantes en utilisant les mots que voici : coutume, tradition, pratique, usage, mode.

1. De tous ces mots, seul « ----- » implique une transmission par générations.
2. Le mot « ----- » a la même étymologie latine que trahison, (devenu péjoratif), probablement parce que cela consistait pour un groupe à « transmettre », « livrer » quelque chose de précieux à un autre.
3. Certains vêtements passent dans certaines familles d'une génération à une autre. C'est le cas, par exemple, des pantalons ou des culottes courtes en cuir de certains paysans allemands et autrichiens.
Le port de tels vêtements est « ----- » de ces pays.
4. Des « ----- » existent depuis tellement longtemps et sont si ancré(e)s qu'ils (elles) ont force de lois non écrites.
5. C'est devenu un(e) « ----- » pour certains jeunes de certains quartiers de se couper les cheveux à ras, de ne boutonner que le dernier bouton de chemise et de porter des jeans très moulants.
6. C'est un(e) « ----- » courant(e) pour des cyclistes de se faire remarquer en roulant sans tenir le guidon.

7. La manière d'utiliser un mot ou une phrase pour exprimer une idée particulière est souvent affaire de « ----- ».
8. C'était un(e) « ----- » courant(e) pour les architectes romains d'utiliser l'arc.
9. Depuis le Moyen Âge, ce fut un(e) « ----- » d'utiliser des arcs brisés dans la construction d'églises de style gothique.
10. C'est « ----- » pour les vestons d'homme d'avoir des manches avec boutons sans boutonnières.

2. Exercice : tradition et vie quotidienne

Nos vies sont imprégnées de traditions auxquelles nous obéissons souvent de manière mécanique. Certaines font partie intégrante de notre vie mais pas de celle de nos voisins. Il y en a que nous ne respectons plus, contrairement à certains membres de notre famille.

Par groupes de deux, complétez la liste ci-dessous et remplissez ensuite chacun pour vous les cases appropriées.

<i>Traditions</i>	<i>Je respecte</i>	<i>Je connais des gens qui la respectent</i>
	<i>OUI NON</i>	<i>OUI NON</i>
1. Applaudir au spectacle		
2. Ne pas applaudir au cinéma		
3. Travailler après le secondaire, sans études		
4. Se lever pour l'hymne national		
5. Assister régulièrement au service religieux		
6. Se préparer à la carrière de ses parents		
7. Participer à la rédaction du journal de l'école		
8. Échanger des pin's avec des copains		
9. Aller au cimetière le jour des morts		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		

Comparez vos résultats. Répondez ensuite aux questions que voici :

- 1) Y a-t-il des traditions respectées par tous les élèves de la classe ?
- 2) En cas de réponse négative, vois-tu des traditions qui vous seraient communes, par exemple dans le cadre de l'école ou de l'enseignement en général ?
- 3) Serait-ce légitime d'être forcé de respecter certaines traditions ? Les mêmes pour tous ? Lesquelles ? Et si tu dis que non, pourquoi pas ?
- 4) Retourne à la liste et vois si tu peux faire des généralisations à propos des traditions que tu respectes et de celles que tu ne respectes pas.

- 5) Quand l'autorité de la tradition semble-t-elle être le plus prégnante ?
- 6) Qu'arriverait-il si toutes les traditions reprises sur cette liste disparaissaient ? D'autres viendraient-elles les remplacer ?
- 7) L'idée de tradition est-elle, pour une personne, plus importante que des traditions personnelles ?
- 8) Une société a-t-elle besoin de traditions ? Justifie ta réponse.
- 9) Qu'est-ce que ta réponse à la question précédente implique quant à l'autorité de la tradition ?

3. Exercice : poids de la tradition (ER)

Les traditions peuvent constituer des obstacles à des idées nouvelles. Les novateurs se trouvent alors contrés par des gens dont l'argument est qu'« on a toujours fait comme ça ».

Afin d'explorer les multiples facettes de ce phénomène, partagez-vous en groupes de trois. Chacun des groupes envisagera chacune des situations décrites ci-dessous. Pour chaque exemple, un élève devrait pouvoir présenter un argument en faveur de l'idée nouvelle, tandis qu'un deuxième la rejettera en défendant le point de vue de la tradition. Un troisième jouera le rôle d'observateur, chargé d'analyser les deux points de vue et de décider si l'idée nouvelle en question est acceptable ou non. Afin d'avoir l'occasion d'être du côté novateur, traditionaliste et observateur, chacun jouera un rôle différent pour chacune des situations envisagées.

- A. On a trouvé une nouvelle formule de dentifrice, deux fois plus efficace que tout ce qui existe. Mais il a une mauvaise odeur, impossible à éliminer et son pouvoir de protection diminue très rapidement avec le temps. Son inventeur tente de convaincre un fabricant d'exploiter son idée.
- B. Un progressiste tente de convaincre un chef d'État conservateur de proposer au Parlement une loi limitant drastiquement les dépenses pour les campagnes électorales et de consacrer l'argent ainsi économisé à nourrir les populations affamées dans le monde.
- C. Quelqu'un de résolument moderne tente de convaincre un ami traditionaliste de peindre les faces nord et sud de sa maison en rouge et les faces est et ouest en orange, ce qui, selon une recherche récente, permet de diminuer de moitié les frais de chauffage.

Chacune des discussions devra durer environ cinq minutes. Après quoi, l'observateur donnera sa conclusion et la justifiera.

Quand tout cela sera terminé, chaque groupe, ou l'ensemble de la classe, devra envisager ces questions :

- 1) Dans combien d'exemples la tradition a-t-elle gagné ?
- 2) Cela fut-il aisé d'argumenter contre la tradition ?
- 3) Comment expliquer la puissance de la tradition ?
- 4) Le fait que l'observateur « impartial » ait été de la tradition à laquelle s'est attaqué le novateur a-t-il pu jouer un rôle ?

- 5) Y a-t-il quelque chose que puisse faire avec efficacité un novateur pour contrer les arguments en faveur de la tradition ?
- 6) Des idées nouvelles se perdent-elles à cause du poids de la tradition ?

4. Plan de discussion : traditions et innovations

Tout comme les habitudes personnelles contribuent à l'identité de la personne, les traditions d'une société contribuent à son identité. Elles peuvent changer, graduellement ou brutalement. On peut se demander dans quelle mesure l'individu ou la société est resté ou non identique.

Dans cet exercice, demande-toi si chacun des changements sociaux décrits ci-dessous entraînerait une rupture violente de la société avec son passé, ou si le changement proposé pourrait être introduit sans perte d'identité sociale. (Comme ces points à envisager n'ont rien à voir les uns avec les autres, il faut les discuter séparément.)

1. Les prisons sont éliminées et remplacées par une généralisation de la confiance de la parole donnée par les coupables.
2. Les écoles, lycées et universités sont supprimés, ainsi que les lois sur le travail des enfants. Tout apprentissage est désormais centré sur l'emploi.
3. Les élections sont supprimées et le pays est régi par les militaires.
4. Les banques et l'argent sont supprimés en faveur d'un retour au troc.
5. Les gens qui émettent des opinions qui ne plaisent pas sont exterminés dans des chambres à gaz.
6. Toutes les fonctions gouvernementales sont supprimées, sauf les fonctions policières et militaires.
7. Toutes les entreprises privées sont supprimées au profit d'entreprises publiques, d'État.
8. Une censure officielle contrôle la presse, la radio et la télévision pour en éliminer toute critique à l'égard du pouvoir.
9. Les grandes puissances contribuent par leurs forces militaires à l'avènement d'un gouvernement mondial.
10. Le chinois devient langue officielle des États-Unis.

Idée directrice 2 : Devoirs et responsabilités réciproques

Au cours du premier épisode du cinquième chapitre, le père d'Ann fait remarquer que parents et enfants ont des devoirs réciproques. Son frère ajoute que les parents doivent prendre soin des enfants tant qu'ils sont dépendants alors que les enfants doivent s'occuper des parents devenus vieux. Notez que les deux hommes ne parlent pas de la relation entre droits et obligations (tout droit implique une obligation et chaque obligation implique un droit). Ils parlent de responsabilité mutuelle.

Ce qu'ils disent, c'est qu'il existe, entre parents et enfants notamment, des codes non écrits où chacun connaît ses responsabilités et reconnaît ses obligations.

5. **Plan de discussion : qui est responsable envers qui ?** (ER)

Faites deux groupes, A et B. Ou groupez-vous par deux : l'un des deux fera le travail assigné au groupe A et l'autre, celui du groupe B.

Les élèves du groupe A feront une liste des gens (ou d'institutions) dont ils se sentent responsables, avec individus et points de vue variés. Elle doit comporter au moins trente postes. Ceux du groupe B établiront, aux mêmes conditions, la liste des gens responsables d'eux.

Les deux listes seront ensuite comparées et analysées pour y trouver des exemples de responsabilités réciproques.

Chaque item qui n'a pas son pendant sur l'autre liste devra faire l'objet d'une analyse plus approfondie pour voir si, en fin de compte, il n'existe vraiment pas de responsabilité partagée.

En cas d'items restant malgré tout isolés, notez-les au tableau.

Envisagez ensuite les questions suivantes :

- 1) Quelles sont les différences de nature de la responsabilité des paires d'items qui constituent des exemples de responsabilité réciproque et ceux pour lesquels n'a pas été trouvé de pendant.
- 2) Y a-t-il des circonstances ou des conditions particulières qui puissent empêcher la réciprocité des responsabilités ?
- 3) Quelle est la catégorie qui a le plus d'entrées : des paires d'individus avec responsabilité réciproque ou des items n'impliquant aucune réciprocité ?
- 4) En cherchant bien, peux-tu donner suffisamment d'exemples pour la catégorie la moins fournie afin de rétablir un certain équilibre entre les deux groupes ?
- 5) Quelles conclusions tires-tu de ta réponse à la question précédente ?
- 6) Serait-il possible d'avoir une société où toutes les responsabilités seraient réciproques ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 7) Serait-il possible d'avoir une société où aucune responsabilité ne serait réciproque ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

6. **Exercice : des raisons d'obéir**

Il y a deux motifs fondamentaux d'obéissance :

1. Prévoir des avantages à le faire et des inconvénients à désobéir.
2. Considérer que l'ordre donné émane d'une autorité légitime ou que les actes exigés sont en accord avec des coutumes acceptées.

Dans le premier cas, il y a *calcul des conséquences* alors que dans le second, il y a un *sens du devoir* à l'égard de l'autorité, des règles ou des conventions des institutions dont on dépend.

Comment classerais-tu les motifs dans les cas suivants ?

- | | <i>Calcul des
conséquences</i> | <i>Sens du
devoir</i> | <i>Les deux</i> | <i>Aucun</i> |
|---|------------------------------------|---------------------------|-----------------|--------------|
| 1. <i>Le commandant</i> : « Soldat, prends une grenade et détruis cette cache d'armes. »
Le soldat : « À vos ordres, chef ! » | () | () | () | () |
| 2. <i>Ursula</i> : « Toutes les filles du manège portent des culottes d'équitation.
Et toi, que porteras-tu ? »
<i>Véra</i> : « Bon ! À Rome, faisons comme les Romains ! ». | () | () | () | () |
| 3. <i>Arlette</i> : « Aime-moi, aime mon chien ! »
<i>Arthur</i> : « Bizarre ! Je ne m'étais pas aperçu à quel point Mirza est digne d'être aimé ! » | () | () | () | () |
| 4. <i>L'entraîneur</i> : « Allons, les gars, je veux la victoire ! »
<i>Bob</i> : « Tes désirs sont des ordres ! ». | () | () | () | () |
| 5. <i>La mère</i> : « Ne rentre pas trop tard, sinon tu sais ce qui t'attend ! »
<i>Sandrine</i> (à part soi) : « Je rentrerai à temps. Et pas parce que j'ai peur de ce que tu me feras si je rentre trop tard, mais parce que je t'aime. » | () | () | () | () |
| 6. <i>L'instituteur</i> : « David, tu devras rester en retenue après l'école. »
<i>David</i> (à part soi) : « Chouette ! C'est bien ce que je souhaitais ! » | () | () | () | () |

7. Exercice : des raisons de désobéir

Il y a deux motifs fondamentaux de désobéissance :

1. Prévoir des avantages plus grands que de l'obéissance.
2. Considérer que l'ordre donné vient d'une autorité non légitime ou que les actes exigés ne sont pas en accord avec des coutumes acceptées.

Dans le premier cas, il y a *calcul des conséquences* alors que, dans le second, il y a *manque de sens du devoir* à l'égard de l'autorité, des règles ou des conventions des institutions dont on dépend ou dont on est censé dépendre.

Comment classerais-tu les cas suivants ?

- | | <i>Calcul des
conséquences</i> | <i>Manque
de sens
du devoir</i> | <i>Les
deux</i> | <i>Aucun</i> |
|---|------------------------------------|---|---------------------|--------------|
| 1. <i>L'homme</i> : « Fils, quitte cette ville rapidement ! »
<i>Le jeune homme</i> : « Je ne suis pas ton fils et rien ne peut m'arriver si je reste. » | () | () | () | () |
| 2. <i>Le commandant</i> : « Soldat, prends une grenade et détruis cette cache d'armes ! » | | | | |

- Le soldat* : « Désolé ! Je dois vous désobéir ! Je viens de l'autre côté ! » () () () ()
3. *L'entraîneur* : « Allons, les gars, je veux la victoire ! »
L'équipe : « On fera ce qu'on pourra ! » () () () ()
4. *Ursula* : « Toutes les filles du manège portent des culottes d'équitation. Et toi, que porteras-tu ? »
Delphine : « Je me demande si je pourrai me débarrasser de mon ancien équipement. » () () () ()
5. *Le policier* : « Je vais te coincer ! ».
Le suspect : « Attrape-moi d'abord ! » () () () ()
6. *L'infirmière* : « Voilà, prenez ce cachet ! »
Le malade : « Qu'est-ce que ce cachet pourrait me faire comme bien ? » () () () ()

Idée directrice 3 : Devoirs et responsabilités non réciproques

Pour Harry, les obligations ne sont pas toujours réciproques et varient d'une génération à l'autre. Pour lui, les adultes sont censés éduquer les enfants et pas l'inverse. M^{me} Torgerson le rejoint en trouvant que ce qu'elle peut donner en retour à ses parents pour l'éducation reçue, c'est de bien éduquer sa fille. Ainsi, l'obligation d'éduquer se transmet.

Il en est de même de toutes les responsabilités des parents. Ils assurent le gîte et le couvert à leurs enfants qui feront de même *pour leurs propres enfants*. S'ils n'en ont pas, ils ne sont pas exempts d'obligations à l'égard de la génération suivante. Faisant partie de la société au même titre que les autres, ils partagent l'obligation commune de la préserver et de perpétuer sa culture. Certaines obligations peuvent être réservées aux grands-parents plutôt qu'aux parents, tout comme des enfants peuvent avoir envers leurs grands-parents des obligations qu'ils n'ont pas envers leurs parents. Demandez à vos élèves si le fait qu'une génération ait des devoirs ou des obligations envers une autre implique nécessairement que cette dernière a le droit d'attendre que ces droits soient effectivement exercés. Le devoir de donner une éducation implique-t-il le droit d'être éduqué ?

8. Exercice : devoirs non réciproques

Pour les cas que voici, celui ou celle qui accomplit un acte est-il(elle) ou non en droit d'attendre de la réciprocité ? Si c'est non, le(la) bénéficiaire est-il(elle) censé(e) rendre un service à une tierce partie ?

1. *Le notaire* : « Marie, ton grand-père t'a légué 2 500 €. Voici une petite note pour toi qu'il a mise avec son testament. »
Marie : « Oh ! Comme je suis heureuse de savoir que remercier ! »

2. *La mère* : « Édouard, si ton père et moi t'avons donné une bonne éducation, ce n'est rien de plus que ce que tu te devras de faire pour tes propres enfants. »
Édouard : « D'accord ! Mais c'est bon de savoir qui remercier. »
3. *Le directeur* : « Nous vous avons donné l'éducation que vous méritez. »
Sylvie : « C'est bon de savoir qui remercier ! »
4. *Johan* : « C'est tout simplement parce que tu es plus grand que moi que tu n'as pas à me frapper ! »
Marc : Bien sûr que *je n'ai pas* à te frapper. Comme tu n'as pas à taper sur des petits de deuxième année comme je te vois tout le temps le faire. »
5. *Luc* : « Puisque je t'aime tellement, je souhaite que ce soit réciproque. »
Marguerite : « Les sentiments ne se commandent pas ! »
6. *Luc* : « Puisque je t'aime tellement, je souhaite que ce soit réciproque. »
Pamela : « Plus tu parles ainsi, plus je me détourne de toi et plus j'aime Frédéric. »
7. *L'usurier* : « Je te donne dix euros si tu m'en rends vingt dans un mois. »
Henri : « Comme je te l'ai dit déjà, je te le rendrai avec un intérêt. »
8. *Lulu* : « Je reporte sur nos enfants l'affection que mon mari m'exprime. »
9. *Le contribuable* : « Voici les taxes que je paie à l'État. »
Le receveur des contributions : « La majeure partie de cet argent servira à garantir des services à des gens qui en ont plus besoin que vous. »
10. *Sophie (à Thérèse)* : « Vas-y ! Frappe-moi si tu oses ! »

Idée directrice 4 : Quand y a-t-il éducation ?

C'est l'école qui est l'institution chargée traditionnellement de dispenser l'éducation. C'est pourquoi beaucoup pensent qu'elle est la seule à pouvoir le faire.

Un faible contre-courant a cependant existé. Les protagonistes de cette vision dissidente prétendent qu'il n'y a pas nécessairement de lien entre école et éducation. Si éduquer veut dire apprendre à penser ou découvrir des sens, il est fort possible qu'une bonne part de l'éducation se fasse en dehors du contexte scolaire et que c'est même ainsi que l'on pourrait apprendre bien davantage, si la société s'y montrait plus favorable.

Discutez avec vos élèves de ce qu'impliquent ces deux points de vue. Envisagez le degré de bureaucratie des écoles. Bureaucratie et démocratie font-elles bon ménage ? Analysez la relation entre éducation hors de l'école et processus démocratique.

9. Exercice : qui éduque qui ? (MM)

Choisissez entre vous des élèves qui représenteraient :

- quelqu'un qui prend des leçons de musique
- quelqu'un qui a un hobby intéressant et original
- quelqu'un qui manie adroitement des outils

- quelqu'un qui sait cuisiner
- l'enseignant

Assis en cercle, donnez à chacun l'occasion d'apprendre *quelque chose* au groupe. Commentez alors cette activité en insistant sur les points suivants :

- (1) Qui a enseigné à qui ? Qu'est-ce qui a été enseigné ?
- (2) Comment être capable d'enseigner quelque chose ?
- (3) Peux-tu citer quelques moyens d'apprendre ?

10. *Plan de discussion : qui éduque qui ?* (MM)

1. Qui éduque les enfants d'âge préscolaire ?
2. Qui éduque les enfants en âge d'école ?
3. Qui éduque les adultes ?
4. Qui éduque les enseignants ?
5. Qui éduque les experts ?

Comment répondrais-tu à cette question qui se pose depuis d'un siècle au moins : « Qui éduquera les éducateurs ? »

11. Exercice : quand y a-t-il éducation ?

Des situations du genre de celles que voici se produisent dans des milieux non scolaires. *Lesquelles comportent ou non une part d'éducation ?* (Des situations ou des événements pas spécifiquement éducatifs peuvent parfois se révéler des expériences éducatives.)

	<i>Éducatif</i>	<i>Pas éducatif</i>
1. <i>Affiche</i> : « Engage-toi dans la Marine et vois le monde ! »	()	()
2. <i>Employeur</i> : « Cela ne m'intéresse absolument pas de savoir ce que vous avez appris à l'université. Après un an passé ici, vous verrez le monde autrement. »	()	()
3. <i>Juge</i> : « Je ne pense pas que vous compreniez le point de vue de la société. Mais dix ans de prison devraient mettre davantage le vôtre en accord avec le nôtre. »	()	()
4. <i>Officier d'état civil</i> : « Je vous déclare mari et femme. »	()	()
5. <i>Adolescent</i> : « La plupart des choses que j'apprends, c'est à la maison que je les apprends. La différence avec l'école, c'est tout simplement que ce n'est pas formalisé. »	()	()
6. <i>Entraîneur de football</i> qui recrute : « Voyez-vous en quoi un professionnel du football est tellement différent du joueur amateur que vous avez été ? »	()	()

7. *Gamin de 12 ans* : « Suivre des cours de catéchisme pour ma communion m'a vraiment fait réfléchir à plein de choses. » () ()
8. *Adolescent* : « J'ai évidemment beaucoup appris depuis que je fais partie de cette bande, bien que je ne sache pas dans quelle mesure tout ça est fiable. » () ()
9. *Promeneur égaré* : « Voilà comment je prends ça : ça m'en apprendra sûrement beaucoup sur la forêt. » () ()
10. *Adolescent* : « Avoir donné rendez-vous à Catherine a été très gratifiant : il n'y a rien qu'elle ne connaisse. » () ()

12. Exercice : quand y a-t-il éducation ?

Réponds deux fois à chacune des questions, pour traiter ces problèmes :
 « Une situation de ce genre se présente-t-elle ou non généralement ? »
 « Faut-il ou pas qu'une telle situation soit générale ? »

Se passe N'arrive Ne doit pas Devrait ?
en général pas arriver se passer

1. *Martine* : « J'ai beaucoup appris à la maison. Pourtant, on ne m'y a pas enseigné grand-chose. » () () () () ()
2. *Géraldine* : « J'ai reçu à l'école une masse de connaissances sans vraiment apprendre grand-chose. » () () () () ()
3. *Edmond* : « Mon éducation, c'est surtout de la rue que je la tiens. » () () () () ()
4. *Patricia* : « Par rapport à tout ce que j'apprends, je ne travaille pas beaucoup à domicile. » () () () () ()
5. *Jeannine* : « Avoir un travail d'étudiant, c'est la meilleure expérience, le meilleur enseignement. Telle est du moins ma propre expérience. » () () () () ()
6. *Roland* : « Certaines personnes peuvent apprendre n'importe où, à l'école ou en dehors. » () () () () ()
7. *Gérard* : « Il y a des gens qui ne peuvent rien apprendre nulle part, ni à l'école ni ailleurs. » () () () () ()
8. *Isabelle* : « J'apprends en observant et en écoutant les gens en qui j'ai confiance. » () () () () ()
9. *Carine* : « J'apprends en reproduisant ce que j'ai vu faire par d'autres. » () () () () ()
10. *Stéphane* : « Des gens veulent être instruits par la vie. Moi, je ne souhaite pas m'instruire. Je ne veux que vivre. » () () () () ()

Idee directrice 5 : Formation et chances de réussite

Pour Spencer Torgerson, les opportunités qui s'offrent à nous dans la société sont fonction de notre niveau d'éducation. Demandez à vos élèves s'ils pensent que son opinion reflète la réalité ou bien si elle n'est qu'une illusion largement partagée. Problème très délicat qui pose des questions importantes que vous ne pourrez qu'effleurer. Vivons-nous dans une société stratifiée ? Doit-on se contenter d'espérer atteindre le sommet du niveau auquel on se trouve sans chercher à passer à un autre ? L'expression « mobilité sociale » fait-elle allusion à une mobilité verticale, d'une catégorie inférieure vers une supérieure, ou plutôt à une mobilité horizontale, d'un emploi à l'autre, d'un travail à l'autre au même niveau ?

Essayez de faire comprendre à vos élèves qu'il n'existe pas de corrélation automatique entre niveau d'éducation et chances de réussite. Certaines personnes reçoivent une éducation qui ne leur donne accès qu'à des emplois sans avenir. D'autres, qui ont reçu une formation n'ayant rien à voir avec la profession qu'elles exercent, ont une carrière brillante. D'autres encore ne trouvent jamais l'emploi souhaité et pour lequel elles ont été bien formées. Tout cela semble donc être un peu le fait du hasard. Demandez à vos élèves de penser à des moyens d'améliorer cette corrélation entre formation et possibilités d'emploi et de garder en tête les phrases avec lesquelles ils ne sont pas d'accord. Après avoir fait le pourcentage de désaccords, ils auront une discussion générale à propos de tous les arguments.

Une question qui pourrait culminer cette activité pourrait être : Y a-t-il quelque chose que *tous* les habitants du pays ont en commun ?

13. Exercice : éducation et « réussite sociale »

Pour chacun des cas que voici, trouves-tu la phrase tout à fait vraie, partiellement vraie ou pas du tout vraie ? (À condition de justifier ta position, tu peux aussi ne pas avoir de réponse.)

1. *Carmen* : « Dans ce monde, on doit susciter soi-même les opportunités. On ne peut attendre de la société du tout fait sur mesure. »
2. *Alan* : « Plus j'aurai de diplômes et moins le monde des affaires pourra se passer de moi. »
3. *Muriel* : « Ce qui compte, ce n'est pas *ce que tu connais* mais *qui tu connais*. »
4. *Étienne* : « Regarde mon exemple ! J'avais de mauvaises notes à l'école. Sache que si je suis là où je suis, c'est grâce à ma forte personnalité. »
5. *Antoinette* : « La plupart des gens qui ont un emploi sont instruits et ont un préjugé à l'égard des gens sans instruction, même si ces derniers peuvent accomplir un travail aussi bien que les diplômés. »
6. *Jacques* : « Les opportunités doivent correspondre au mérite. Et le niveau d'études est une mesure fiable du mérite. »
7. *Rachel* : « Dans une société juste, chacun doit avoir des chances égales, quel que soit son niveau d'études. »

Idee directrice 6 : Jeux illicites

La plupart des compagnies industrielles de nos sociétés changent assez peu d'une génération à l'autre. Nos grands-parents achetaient déjà les mêmes marques de yaourt, de pneus, d'essence, etc. Des multinationales constituent le noyau de l'économie. À la périphérie de ces géants de l'industrie, se créent d'innombrables petites sociétés souvent plus éphémères (restaurants, magasins de prêt-à-porter, cordonniers, marchands de journaux, etc.)

Plus on s'écarte de ce noyau, plus on trouve d'activités marginales, itinérantes ou dont la légitimité peut être contestée. Voici quelques exemples d'activités marginales considérées comme respectables : les forains, le personnel d'un cirque, une troupe de théâtre ambulant, des groupements de musique rock, etc. Par contre, on trouve dans les foires des jeux de hasard où l'on gagne rarement, comme cela se passe d'ailleurs à grande échelle dans des loteries légalement permises (« loteries nationales »...). Dans presque toutes les villes, on trouve une pratique parallèle, où des gens attirent dans le piège de gains faciles des badauds pour leur proposer des paris ou des jeux de la chance illusoire. Ce sont des attrape-nigauds.

Quelle est la signification sociale de ce vol à l'esbroufe ? Ce qui peut faire l'objet d'une discussion, c'est que ces bonimenteurs sont généralement eux-mêmes des joueurs qui tirent parti de la propension de leurs victimes à jouer. Il s'agit d'essayer de comprendre pourquoi certains jeux sont admis officiellement, alors que d'autres sont condamnés. Pourquoi investir en spéculant dans des actions boursières est-il considéré comme respectable alors que parier avec des dés ou sur des nombres ne l'est pas ? Le problème n'est pas tant de décider quel comportement est bon ou mauvais que de tenter de comprendre si la société est cohérente.

14. Plan de discussion : voler, est-ce absolument mal ? (MM)

1. As-tu en tête une société qui permettrait de voler ? Si tu n'en connais pas, cela veut-il dire que voler est absolument mal ?
2. Vois-tu certaines circonstances dans lesquelles t'emparer d'un bien qui ne t'appartient pas serait « juste » ? Si oui, lesquelles ? Peut-on qualifier cela de « vol » ?
3. Peut-on légitimer une différence d'opinion sur le fait de posséder un bien ?
4. « L'argent fait tout... », a écrit Jean de La Fontaine Quel sens donnes-tu à cette phrase ? Es-tu d'accord ou pas avec cela ?
5. Vois-tu des exemples de propriété te paraissant appartenir à tort à certaines personnes ou à certains pays ?

15. Exercice : les jeux de hasard

1. Examine les pratiques ou attitudes décrites ci-dessous. Leur trouves-tu une certaine cohérence ?
2. Si tu ne vois pas de cohérence, peux-tu leur trouver une justification ?
3. Si tu estimes que la cohérence est souhaitable, quelle politique recommanderais-tu ?

- A. Interdire à des individus d'organiser des loteries, mais le permettre à des gouvernements, à des œuvres de charité, à des églises.
- B. Interdire à des individus, seuls ou en groupes, de s'adonner à des activités de jeux, mais donner aux États des licences pour ouvrir des casinos.
- C. Approuver les paris sur chevaux de courses mais pas ceux sur le football ou le basket.
- D. Désapprouver les gens qui gagnent de l'argent sans travailler, mais approuver les investisseurs.
- E. Prôner l'égalité des chances mais défendre l'idée d'héritage.
- F. Tolérer l'exagération et le manque de précision des slogans publicitaires, et les tolérer pour les arguments des campagnes électorales.
- G. S'indigner de la fraude fiscale mais pas de l'évasion fiscale.

Idée directrice 7 : Pourquoi dire que l'école n'est « que de la foutaise » ?

Pour Casey, l'école n'est « que de la foutaise ». Elle se rend compte de n'avoir rien retiré de cette école qu'elle a bien été forcée de fréquenter. C'est effectivement de la foutaise dès qu'y sont prévues des tas d'activités qui ne font ni réellement progresser ni grandir et où les tâches demandées ne sont que mécaniques, faites n'importe comment et dénuées de sens. C'est encore de la foutaise quand elle est d'abord considérée comme moyen d'empêcher les jeunes de traîner dans la rue, alors que son rôle doit être de les aider à développer leurs facultés et compétences.

Interrogez vos élèves sur ce que signifie pour eux l'éducation et demandez-leur s'ils sentent que l'école est pour eux chargée de sens. Encouragez-les à articuler leurs critères d'une éducation de qualité et à discuter des manières de les introduire dans l'enseignement.

16. Plan de discussion : l'école n'est-elle que de la foutaise ? (MM)

Première partie

- 1. Qu'entend-on par « apprendre » ?
- 2. Qu'entend-on par « enseigner » ?
- 3. Si tu n'apprends pas, quelqu'un t'enseigne-t-il ?
- 4. Puis-je dire : « Je t'ai enseigné X mais tu n'as pas appris X » ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- 5. Si l'apprentissage fait défaut en classe, y existe-t-il un enseignement ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Deuxième partie

- 1. Qui tire profit de ton éducation ?
- 2. Est-ce que la société en tire profit ? Si c'est le cas, comment ?
- 3. Ton école ? Si oui, comment ?
- 4. Tes enseignants ? Si oui, comment ?
- 5. Tes parents ? Si oui, comment ?

6. Toi-même ? Si oui, comment ?
7. Si tu en tires le moindre avantage, n'est-ce vraiment que de la foutaise ? Si oui, en quoi ? Si non, en quoi ?

Troisième partie

1. L'école n'est-elle que de la foutaise si... ?
 - a. Tu y étudies ce qu'elle a à t'apprendre. _____
 - b. Tu apprends à vivre dans la société. _____
 - c. Tu apprends à passer des tests. _____
 - d. Tu obéis à la loi qui a instauré une « école gratuite et obligatoire ». _____
2. As-tu un exemple précis de ce qui te permet de dire que l'école « n'est que de la foutaise » ?
3. Qu'est-ce qui te permet de dire que, de manière générale, l'école n'est « que de la foutaise » ?

17. Exercice : valeurs qui sous-tendent une éducation démocratique (ER)

Voici quelques valeurs inhérentes à des systèmes éducatifs démocratiques :

1. *Gratuité* de l'enseignement public. Aucune charge indirecte ne peut empêcher un quelconque citoyen de recevoir une bonne éducation aux frais de l'État.
2. Un enseignement *égal* pour tous. Il ne peut y exister aucune discrimination pour cause de race, de religion ou de situation financière.
3. Un enseignement public *libre de toute croyance ou religion*.
4. *Contrôle* des écoles publiques par l'État et par tout pouvoir public dont elles dépendent.
5. *Obligation* scolaire.
6. *Ouverture* : l'école ne doit pas se contenter d'enseigner les matières de base. Le sport, la vie sociale, les arts créatifs font partie de toute éducation.

Comme pour la plupart des valeurs, il s'agit là d'idéaux plutôt que d'une énumération de pratiques existantes. Cet écart entre théorie et pratique pourrait servir utilement de point de départ pour se demander pourquoi l'école ne serait « que de la foutaise ».

Envisage tour à tour chacune de ces valeurs : en quoi en est-elle vraiment une et quelles conséquences négatives peuvent découler du fait qu'elle n'est pas encore devenue réalité ?

Valeurs	argument en sa faveur	conséquences négatives du fait qu'elle n'est pas présente
---------	-----------------------	---

1. *gratuité*
2. *égalité* des chances
3. *pas de parti-pris religieux*
4. *contrôle public*
5. *obligation scolaire*
6. programme *élargi*

Pose-toi alors la question de savoir quelle catégorie d'élèves souffre dans chaque cas des effets négatifs du non-respect de ces valeurs.

Si tu étais à leur place, trouverais-tu du sens à l'école ? Pourquoi ou pourquoi pas ?

Évalue maintenant ton école par rapport à ces six valeurs.

Y a-t-il dans ton établissement des élèves pour qui « l'école n'est que de la foutaise » ? Pourquoi oui ou pourquoi non ?

Pourrait-on améliorer la situation ?

Idée directrice 8 : Des lois cohérentes

Un peu plus loin dans le chapitre, Bart soulève le problème de la cohérence entre loi et châtement. Adoptant à ce sujet une position très nette, il estime que les violations de lois doivent, dans un souci de cohérence, être suivies de peines appropriées. Il ne se contente donc pas d'insister sur leur sévérité. Pour lui, le respect des lois est miné lorsque, pour les mêmes délits, les tribunaux sont tour à tour indulgents ou sévères. Si un bibliothécaire fait un jour payer une certaine amende pour un livre non rendu à temps et un autre prix le lendemain, ou si l'amende n'est pas la même pour tous, son incohérence lui fera mauvaise réputation et discréditera tout le système régulateur de sa bibliothèque.

Certains de vos élèves vous rétorqueront probablement que si la cohérence peut être une qualité souhaitable pour la justice, elle peut devenir du fétichisme ou de l'obsession si on la pousse jusqu'à ignorer certaines différences évidentes ou des considérations contextuelles. Gardez bien à l'esprit la formule « toutes choses étant égales d'ailleurs » quand vous tentez d'adopter la manière la plus juste de traiter une situation. Idéalement, s'il est vrai qu'il faut traiter tout le monde de la même façon, lorsque les situations de deux individus diffèrent de manière significative, un traitement similaire peut être injuste.

Bart estime que la cohérence a pour qualité de conditionner les gens à attendre des conséquences prévisibles du viol de la loi, ce qui a pour résultat, qu'automatiquement ou inconsciemment, ils évitent d'accomplir des actes délictueux. Il met donc l'accent sur les avantages psychologiques aussi bien que sur les avantages logiques de la cohérence.

18. Plan de discussion : lois et cohérence

Quelles sont les conséquences possibles des situations suivantes ?

1. Cinq élèves ont été jugés coupables de vandalisme. L'un d'eux est emprisonné immédiatement, deux sont punis deux mois plus tard, le quatrième un an après et la sentence du dernier est suspendue.
2. Des élèves pris à voler des condisciples ont été réprimandés, d'autres expulsés, et d'autres encore attirés devant un tribunal.
3. On empêche des élèves de discuter d'une proposition leur accordant une part de l'horaire scolaire à discuter de leurs droits.
4. L'administration des contributions annonce que les gens nés le 29 février ne paieront plus d'impôts sur leurs revenus.
5. Dans un effort pour améliorer la qualité du travail, on vient de voter une loi empêchant d'engager des ouvriers sans expérience.
6. La vitesse sur autoroutes est limitée à 130 Km/H en semaine et à 110 Km/h les dimanches et les jours fériés.
7. Des peines minimales et maximales pour crimes spécifiques ont été éliminées. Leur lourdeur dépendra dès lors du bon plaisir des juges.
8. Certains magasins sont obligés de fermer un jour par semaine, alors que d'autres ne sont pas soumis à cette obligation.
9. Des citoyens d'un pays, qui y sont nés mais dont les ancêtres venaient d'un autre pays, sont renvoyés dans ce pays d'origine.
10. Un pays est confronté à une crise de surpopulation. On arrête des gens aux sorties de métro pour les envoyer en camp de concentration.

Idée directrice 9 : Le décrochage scolaire

Le décrochage scolaire passe par deux étapes. L'élève commence par se détourner mentalement du processus éducatif. Dans la seconde étape, il n'est même plus présent physiquement. Tout le monde « s'absente » évidemment chaque jour pendant un certain temps. Certains enfants « s'absentent » la majeure partie de la journée. Cette espèce de déchirement psychique peut être très grave et même devenir tellement insupportable que l'enfant sent qu'il n'a pas d'autre issue que de laisser vraiment tomber l'école. Il fait alors l'école buissonnière. On le ramène à l'école où, évidemment, le processus d'aliénation reprend. Il n'existe aucun remède tout prêt à cette situation. Il pourrait y avoir des méthodes de prévention, non à la fugue mais aux *raisons* qui y poussent. Une grande part du mécontentement des jeunes vient du fait que l'école fait figure d'institution d'entraînement, de dressage, plutôt que d'éducation véritable. Tant que les enfants la vivront comme une prison qui ne défend pas leurs intérêts mais des intérêts qui leur sont extérieurs, ils lui en voudront et se rebelleront, s'ils ne se contentent pas de rester tout simplement apathiques. Décrocher n'est que le symptôme d'un problème plus vaste.

19. Exercice : décrocher

Écris quelques lignes sur ce sujet : « laisser tomber l'école ». Pour entamer cet exercice, fais ton choix parmi les phrases que voici :

1. « Vu ce qu'est l'école, j'ai eu de nombreuses fois envie de décrocher. »
2. « L'idée de décrocher de l'école ne m'est jamais venue. »
3. « Des tas de mes copains ont laissé tomber l'école et ce qui leur est arrivé par la suite m'a vraiment donné à réfléchir. »
4. « Si tu avais les problèmes que j'ai chez moi, tu ne pourrais t'empêcher de te demander si tu ne ferais pas mieux de laisser tomber l'école. »
5. « Comment pourrais-je aller à l'école et faire en même temps tout ce que je veux faire ? »
6. « Certains qui trouvent que l'école est un frein ont envie de la laisser tomber. Mais où pourrais-je trouver d'aussi bons amis ? »

Après avoir choisi une de ces réflexions, développe-la en quelques lignes.

20. Exercice : facteurs affectant les élèves en décrochage (ER)

Imagine un instant que tu es, alternativement, un étudiant de terminale des trois écoles décrites ci-dessous dans les colonnes A, B et C. Ou bien, partagez-vous en groupes de trois, chacun s'occupant de chaque école. Troisième possibilité : divisez votre classe en trois groupes. Chaque groupe discutera d'une des trois écoles.

A	B	C
<i>grande nouvelle école de banlieue très peuplée</i>	<i>vaste école bien ancrée en milieu rural</i>	<i>grande vieille école en plein centre ville</i>

1. Décris comment tu serais si tu étais l'étudiant dont il est très vraisemblable qu'il laissera tomber l'école.
2. Aimes-tu l'école ?
Si oui ou si non, pourquoi ?
3. As-tu de bons résultats ?
Si oui ou si non, pourquoi ?
4. Tes professeurs te comprennent-ils ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ?
5. T'y es-tu fait beaucoup d'amis ?
Si oui ou si non, pourquoi ?
6. Un enseignement supérieur t'est-il nécessaire pour la profession que tu envisages ?
Pourquoi oui ? Pourquoi non ?

7. Cite trois mesures scolaires qui te feraient quitter l'idée d'abandonner tes études.

8. Cite trois mesures que la société pourrait prendre et qui te feraient quitter l'idée d'abandonner l'école.

Comparez alors vos notes :

1. Est-ce essentiellement pour les mêmes raisons que vous laisseriez tomber l'école ?
2. Chacun pour vous, complétez cette phrase : « Une école est comme un(e) _____ ». Vos réponses sont-elles similaires ? (rappelez-vous que vous êtes dans la peau de l'étudiant représenté.)
3. L'école pourrait-elle se modifier suffisamment pour t'amener à décider d'y rester ?
4. Quels autres aspects de ta vie devraient changer également ?
5. Si ces aspects de ta vie étaient modifiés mais que l'école restait la même, la laisserais-tu encore tomber ?

Idée directrice 10 : Emploi et qualification

Pour Link, il est impossible de trouver un emploi sans certificat et le certificat requis ne convient pas au type d'emploi convoité. Les certificats auxquels il fait allusion sont les diplômes d'école secondaire, d'un institut technique ou artistique, ou la preuve que l'on a réussi des tests écrits. Il sent que beaucoup de gens n'ayant aucun certificat de ce genre sont très capables, en apprenant leur métier sur le tas, de devenir d'aussi bons électriciens ou bons mécaniciens que la plupart des diplômés.

Il accuse ceux qui s'arrangent pour garder le système éducatif tel qu'il est de vouloir réserver les emplois à certains privilégiés et d'en écarter les autres. Ses accusations sont dérangeantes. Est-il exact que le système éducatif ne prépare pas les individus à un emploi lucratif ? Est-ce un fait que, à part l'enseignement technique ou artistique, l'école ne prépare pas – et que ce ne serait pas son rôle – à la vie professionnelle alors que les employeurs estiment qu'elle constitue un prérequis pour l'emploi ? Si le système actuel, consistant à exiger pour chaque emploi des certificats, ne convient pas, quelles réformes ou amendements doit-on y apporter ? Voilà le type de questions que vos élèves peuvent se poser.

21. Exercice : dans quelle mesure compte l'éducation ? (ER)

Afin de pouvoir établir des liens entre emploi et niveau d'études, il serait intéressant que tu puisses faire des recherches te permettant de compléter le tableau que voici. Pour ce faire, tu pourrais consulter les statistiques les plus récentes du ministère du Travail ou de l'Emploi de ton pays. (Et, pourquoi pas, envoyer une copie de ce tableau à leur office de documentation ?) Si tu vis dans un pays européen, tu trouveras peut-être, avec l'aide de ton professeur, des statistiques au niveau européen.

<i>Emplois</i>	<i>Qualification dans l'emploi) (en pourcentages)</i>	<i>Variations sur dix ans</i>
	niveau d'étude	
	<i>enseignement école université</i>	<i>moyenne</i>
	<i>secondaire supérieure</i>	<i>d'années</i>
	<i>non terminé</i>	<i>de scolarité</i>
Techniques et professionnels		
Propriétaires, directeurs de sociétés		
Membres du clergé et Commerçants		
Travailleurs spécialisés		
Services		
Manœuvres		
Agriculteurs		

Après avoir discuté des résultats de cette recherche, fais une liste d'au moins cinq emplois de chacune de ces catégories professionnelles.

À l'aide du tableau, quelle chance aurais-tu d'accéder à chacune de ces fonctions qui susciteraient chez toi un certain intérêt, si :

1. tu n'es pas diplômé(e) de l'enseignement supérieur ?
2. tu n'as pas été au-delà du secondaire ?
3. tu es allé(e) à l'université mais pas jusqu'au diplôme ?
4. tu as un diplôme universitaire ?

Suis le même processus pour d'autres carrières qui t'intéressent mais qu'aucun de vous n'a répertoriées. Réponds alors pour toi-même à la question suivante :

« En quoi mes plans d'avenir sont-ils affectés par mon aptitude à obtenir une qualification ? ».

Ensuite, pour voir dans quelle mesure ces qualifications sont nécessaires pour la carrière qui t'attire, pose ces questions à au moins deux ou trois personnes engagées dans cette carrière :

1. Quel est votre niveau d'études ?
2. Dans quelle mesure cela a-t-il été spécifiquement requis pour votre choix de carrière ?
3. À votre avis, certaines exigences étaient-elles inutiles ?

4. Y a-t-il d'autres débouchés que vous auriez aimé trouver si vous aviez eu des qualifications supplémentaires ?
5. Qu'est-ce qui vous empêche d'acquérir ces qualifications ?
6. Quelles relations voyez-vous entre diplôme et emploi ?

22. Plan de discussion : Les critères d'emploi peuvent-ils être rationnels ou sont-ils tous arbitraires ?

Voici une situation hypothétique :

Il existe un pays où les emplois sont donnés de préférence aux gens mesurant 1,75 m maximum et ne pesant pas plus de 65 Kg. Les gens trop grands ou obèses ne sont pas admis dans le monde du travail. Cependant, seuls les obèses ont droit à une allocation de chômage.

Supposons que tu sois le fonctionnaire chargé dans ce pays de distribuer les emplois. Comment traiterais-tu les situations suivantes ?

1. *M. A.* _____ mesure 1,75 m. L'année dernière il pesait 75 Kg. Après un régime, il en pèse 63.
2. *M^{me} B* _____ pèse 62 Kg. Elle mesurait 1,77 m, mais après une opération aux jambes, elle a perdu deux centimètres.
3. *M. C.* _____ mesure 1,82 m et sa femme 1,60 m. Il se défend en disant que la moyenne est inférieure à 1,75 m.
4. *M. D.* _____ dit que tous les emplois devraient être accessibles à chacun qui en possède les qualifications.
5. *M^{me} E.* _____ dit que les restrictions de taille et de poids n'ont aucun sens parce qu'elles éliminent d'office beaucoup de gens capables de faire de l'excellent travail.
6. *M. F.* _____ a volontairement pris 10 Kg, ce qui l'amène à 80. Il lui est devenu impossible d'obtenir un emploi. Il préfère une allocation de chômage.
7. *Antoine* _____, âgé de six ans, défend l'idée que seuls les enfants devraient pouvoir être admis à un emploi.
8. *M^{me} G.* _____, qui n'est ni petite ni mince, propose que seuls les gens petits et minces paient des impôts, étant donné qu'ils sont les seuls susceptibles d'exercer un emploi.
9. *M^{me} H.* _____ suggère qu'il n'y ait qu'une différence de degré et non des chiffres fixes. Ainsi, dit-elle, plus on est grand ou gros, moins on serait sélectionné pour un emploi.
10. *M^{elle} I.* _____ estime que plus on est grand ou gros, plus on devrait être obligé de travailler.
11. *M. J.* _____ estime que c'est la couleur de la peau et des cheveux, et non le poids ou la taille, qui devraient servir de critères dans la sélection des emplois.
12. *M^{me} K.* _____ trouve que le problème peut être résolu par une allocation universelle qui permettrait à chacun de vivre, avec ou sans travail. On pourrait procurer du travail aux gens qui ont envie de gagner davantage.

Idee directrice 11 : **Qu'est-ce qui fait le bon enseignant ?**

Dans la troisième section du cinquième chapitre, des questions tournent autour de ce que c'est qu'enseigner. Dans quelle mesure faut-il des leçons toutes faites ou laisser place à l'improvisation ? En quoi est-ce important d'aimer les idées et d'aimer les jeunes ? M^{lle} Williams avoue éprouver de la difficulté à faire la différence entre jeunes et adultes, dont elle ne voit d'ailleurs pas l'intérêt.

À la première question, il est impossible de donner une réponse. Il existe d'excellents enseignants qui font des préparations très soignées et d'autres tout aussi bons qui improvisent. Parmi les premiers, les meilleurs sont évidemment ceux qui sont capables d'improviser à tout moment. Les meilleurs improvisateurs sont ceux qui dominent bien leur matière qu'ils sont capables d'appliquer aux problèmes qui surgissent en classe.

Si éduquer signifie apprendre à penser, comment des enseignants pourraient-ils s'y prendre s'ils ne s'intéressent pas eux-mêmes aux idées. Dans ce cas-ci, il faut plutôt s'attendre à ce qu'ils découragent les enfants, étant eux-mêmes probablement fort mal à l'aise dans une telle activité réflexive.

Si aimer les idées est un prérequis très important pour bien enseigner, aimer les enfants l'est tout autant. Cela implique de la part des enseignants un respect des personnes qui se manifeste dans leur comportement. Ceux qui écoutent leurs élèves et accordent du sérieux à leurs propos sont sûrement des enseignants qui les aiment.

Des études ont prouvé que les résultats sont meilleurs avec des enseignants qui attendent beaucoup de leurs élèves, qui arrivent à créer une atmosphère dans laquelle ceux-ci hésitent moins à tenter des expériences intellectuelles et à exprimer leurs points de vue. S'ils sentent, au contraire, que leurs efforts ne leur vaudront que critiques et rejet, ils auront tendance à rester muets ou à n'exprimer que des points de vue dont ils savent qu'ils plairont. Ils interprètent très vite une attitude tacite et, dès que l'enseignant ne semble pas s'intéresser à eux, ils réduisent immédiatement leur participation intellectuelle.

Quand M^{lle} Williams prétend ne pouvoir faire la distinction entre adultes et enfants, il convient de prendre cette déclaration avec grande prudence. En termes stricts d'enseignement de la philosophie, ce refus ou cette incapacité doit être considéré comme très méritoire, car cela élargit le champ de la philosophie en y incluant la riche réalité de l'expérience des enfants et de leur aptitude à raisonner. Par contre, du fait qu'ils n'ont pas encore atteint le degré d'expérience des adultes ni leur développement physique, ils sont particulièrement vulnérables à l'embrigadement et à l'exploitation. Un enseignant qui ne le reconnaîtrait pas et n'en tiendrait pas compte ferait preuve d'un grave manque de sens de ses responsabilités.

23. Plan de discussion : le « bon » enseignant (MM)

Es-tu ou non d'accord avec les opinions que voici ? Justifie tes réponses.

Un(e) bon(ne) enseignant(e) est celui/celle qui :

1. les laisse passer tous afin qu'ils aient un diplôme.
2. ne laisse passer que ceux qui dominent la matière.
3. sait comment susciter et maintenir l'intérêt et l'attention.

4. a instillé le goût d'apprendre.
5. sait comment habituer ses étudiants à travailler durement, parce que c'est cela qui leur est nécessaire en dehors de la classe.
6. estime devoir enseigner ce à quoi il/elle croit, car si une chose est « bonne », il/elle veut la leur inculquer et la partager.
7. se sent obligé(e) de ne pas inculquer aux élèves ses propres croyances ou opinions, les amenant de la sorte à se forger leur propre opinion.
8. ne sait pas s'il faut ou non inculquer ses propres croyances ou valeurs.
9. _____ (Remplis avec tes mots).

24. Exercice : bons enseignants/bons élèves (ER)

- De bons enseignants ont-ils toujours de bons élèves ?
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- De bons élèves ont-ils toujours de bons enseignants ?
Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Questions auxquelles il n'est pas facile de répondre parce que la relation entre bon enseignement et apprentissage efficace est complexe. Que cette relation soit critique est généralement admis. Elle mérite d'ailleurs un examen plus approfondi.

Le travail que voici peut être fait individuellement ou par deux, ou par l'ensemble de la classe.

Dans le tableau ci-dessous, utilise la colonne A pour dresser la liste du plus grand nombre de caractéristiques que tu puisses trouver du bon élève ; dans la colonne B, envisages-en les implications pour l'enseignant.

<i>Colonne A</i>	<i>Colonne B</i>
Caractéristiques du bon élève	Ceci implique un enseignant qui...
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Comment es-tu parvenu à trouver ces caractéristiques du bon étudiant ?
Comment as-tu appris ce qu'est un bon étudiant ?

Essaie ensuite de résumer tes résultats en formulant une phrase qui articule ce qu'un bon étudiant souhaite trouver chez un enseignant.

Fais alors l'inverse et indique dans la colonne C du tableau suivant le plus de caractéristiques du bon enseignant et dans la colonne D ce qu'elles impliquent pour les étudiants.

Colonne C

Caractéristiques du bon enseignant

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.
- 8.
- 9.
- 10.

Colonne D

Ceci implique un étudiant qui...

Comment sais-tu ce qui, pour toi, caractérise le bon enseignant ?

Essaie alors de résumer tes résultats en formulant une phrase qui articule ce qu'un bon enseignant requiert de ses étudiants.

Finalement, mets tout cela ensemble dans une phrase exprimant la relation entre un bon enseignement et un apprentissage efficace.

Tes réponses ont-elles changé par rapport à celles du début ?

25. Exercice : bons élèves/bons enseignants (ER)

1. Vois-tu une différence entre être un bon étudiant et être un bon enseignant ? Si tu réponds par la négative, examine d'un peu plus près ces deux jugements.
2. As-tu connu des étudiants qui, considérés comme bons par les enseignants, d'après toi n'apprenaient rien ?
3. As-tu rencontré des étudiants qui avaient l'air d'étudier énormément mais qui n'étaient pas considérés comme bons ?
4. Les définitions du dictionnaire peuvent-elles t'éclairer davantage sur la distinction entre quelqu'un qui étudie et quelqu'un qui apprend ?
5. Que préfèrent les enseignants, des étudiants appliqués ou des étudiants désireux d'apprendre ? Pourquoi ?
6. Préfères-tu être un(e) étudiant appliqué(e) ou un(e) étudiant(e) désireux(se) d'apprendre ? Pourquoi ?
(Reprends le premier tableau de l'exercice 24. Prends au hasard une distinction à laquelle tu es arrivé, analyse les caractéristiques de la colonne A et vois lesquelles s'appliquent aux bons étudiants et lesquelles s'appliquent aux bons enseignants.)
7. Peux-tu formuler une phrase exprimant la relation entre un bon enseignant et un(e) bon(ne) étudiant(e) ?

Chapitre VI

A. Récit

I

Mark monte l'escalier quatre à quatre et s'affale tout haletant dans un fauteuil. Il est accueilli par sa sœur qui lui demande d'un ton agacé :

- *D'où viens-tu ? Le dîner est prêt depuis une demi-heure.*

Sans se soucier de la question, Mark se redresse, fait mine de donner quelques coups de poing à Maria qui, mains sur les hanches, le regarde sans rire, puis il pénètre dans la cuisine en saluant ses parents d'un bref :

- *'Jour ! Quoi de neuf ?* tout en empêchant Maria de tirer sur sa chemise.

- *Et de ton côté, quoi de neuf ?* répond jovialement M^{me} Jahorski. *Va te rafraîchir !*

Mark obtempère, disparaît dans la salle de bains et revient.

- *Mark, pourquoi faut-il toujours que toute la crasse aboutisse sur l'essuie-mains ?* l'interpelle Maria, exaspérée. *Ne connais-tu pas l'eau et le savon ?* Calmée, elle ne bronche plus, sauf pour lui rendre la grimace qu'il lui fait.

- *Alors, Maman, l'interroge-t-il en attaquant la purée de pommes de terre, leur as-tu enfin indiqué aujourd'hui comment mener l'affaire ?*

- *Plus ou moins,* répond-elle en souriant. *Nous nous sommes réunis entre cadres, assis autour d'une grande table dans la salle du conseil de direction. Lorsqu'on a demandé si l'un d'entre nous souhaitait traiter un point particulier, j'ai proposé que l'on reconsidère le déménagement.*

- *Voi-là-qui-est-bien !* martèle Mark. *Et quelle a été la réaction ?*

- *Oh, celle que j'attendais. Ils se sont contentés de le consigner.*

- *Consigner ?* Maria paraît embarrassée. *Qu'est-ce que cela signifie ?*

- *C'est une manière d'éluder la question,* lui explique son père. *C'est qu'ils ne veulent pas en discuter ni donner de réponse.*

- *C'est comme quand nous vous demandons quelque chose et que vous nous répondez : « on verra » ?*

- *C'est un peu ça,* acquiesce M. Jahorski en riant.

- *Est-ce aussi ce qu'on fait de tes propositions à la bibliothèque ?*

- *Je n'ai malheureusement pas souvent l'occasion d'émettre de propositions sur l'avenir de la bibliothèque,* répond-il après un regard à sa femme.

- *Pourquoi pas ?*

- *C'est que je ne suis pas en position pour le faire.*

- *Quelle est ta position ?*

- *Oh, Maria, intervient Mark, n'es-tu donc vraiment au courant de rien ? Maman est cadre et Papa est... Papa est...*

- *Tu vois, réplique sa sœur. Toi le fortiche ! Tu ne le sais pas mieux que moi. Et faut-il vraiment toujours que tu parles la bouche pleine ?*

- *Papa, au secours ! Ne pourrais-tu me délivrer d'elle ?*

- *Je pense que le terme le plus adéquat serait « fonctionnaire ». C'est mieux que « bureaucrate », répond Jahorski en regardant sa fille avec tendresse.*

- *Alors, quelle différence entre un cadre et un employé ? s'enquiert-elle.*

Elle a à peine posé sa question que Mark répond :

- *Les cadres décident et les employés exécutent.*

M^{me} Jahorski semble s'amuser.

- *Dans la réalité, il arrive plus d'une fois que les cadres ne prennent pas les décisions qu'il faudrait et que les employés omettent d'exécuter celles qui ont été prises. Et révisant son commentaire, fourchette en l'air, elle ajoute : C'est probablement une caricature, mais elle comporte une part de vérité.*

- *Maman, je ne parlais pas nécessairement de la manière dont cela fonctionne dans la pratique, reprend Mark. Je voulais dire, idéalement. Idéalement, les cadres décident et les employés exécutent.*

- *Exécutent les cadres ?* demande Maria en passant la langue à Mark qui réagit par une grimace de pitié.

- *On attend des cadres qu'ils défendent leurs convictions, poursuit-il. Il faut qu'ils soient prêts à prendre position sur tout.*

- *Et un employé alors ?* lui demande M. Jahorski en lui tendant le plat de roulades qu'il refuse d'un signe de tête.

- *Il a des règles à suivre. Qu'il soit gérant de banque ou percepteur des postes, par exemple, il doit suivre des règles strictes. Il dispose d'un règlement, ou d'un code, et a toujours au-dessus de lui un supérieur.*

- *Hummm !* marmonne M^{me} Jahorski. *Dis-moi, les employés sont neutres ?*

- *Bien sûr !*

- *Et les cadres sont donc engagés ?*

Mark se renfrogne.

- *Oh la la, Maman, tu joues sur les mots. Je te réponds oui dans le sens que les cadres ont un point de vue qui leur est propre, duquel ils envisagent les situations et qu'ils veulent défendre. Un employé, lui, a tout juste à faire son travail, sans se poser de questions.*

Suit un moment de silence dont Mark profite pour tremper dans sa sauce le bout de pain qui lui reste.

- *Mark, reprend Maria, les exécutants ne demandent-ils pas pourquoi, ne posent-ils pas de questions parce que c'est ce que requiert leur poste ou parce qu'ils auraient peur de perdre cet emploi s'ils le faisaient ?*

- *Tu dois avoir raison : je confonds réalité et idéal,* répond Mark, souriant.

- *Bon, voyons ça d'un peu plus près, propose M. Jahorski. Veux-tu dire que les employés n'ont absolument aucune conviction ou bien que l'on attend d'eux qu'ils agissent comme s'ils n'en avaient pas ?*

Mark veut répondre, mais sa sœur ne lui en laisse pas l'occasion.

- *À moi ! dit-elle fermement en se tournant vers son père. Un employé doit croire au système qui l'emploie. Et s'il y croit, il en accepte les règles.*

- *C'est précisément ce qui cloche dans le système, réplique Mark fiévreusement. Cela signifie qu'aucun changement ne peut venir de la base mais seulement du sommet.*

- *Mark, explique patiemment sa sœur, si tu étais à l'armée, comme simple caporal ou sergent, comment espérer la transformer ? C'est pareil si tu travailles dans une grosse entreprise, ou dans une agence officielle, ou... dans une bibliothèque scolaire. Évidemment, si tu n'es pas d'accord avec les politiques adoptées, tu peux toujours envoyer un article aux journaux.*

- *Cela va de soi ! ricane Mark.*

- *Mark, enchaîne sa mère, en pratique, nombre d'employés remettent le système en question et des tas de cadres ont peur de défendre leurs idées. Pour ma part, j'estime que, quelle que soit sa position hiérarchique, chacun doit être à même de réfléchir à ce qu'il fait. Je ne me laisserai jamais convaincre par quelqu'un qui tracerait une ligne de démarcation nette entre ceux qui doivent penser et ceux qui ne le doivent pas.*

- *Pour rendre justice à Mark, intervient lentement Maria après l'avoir écoutée très attentivement, peut-être bien qu'il ne voulait pas dire que certaines personnes pensent et d'autres pas, mais qu'on attend des employés qu'ils pensent et pas spécialement qu'ils pensent par eux-mêmes.*

- *Qu'est-ce qui t'arrive ? C'est que tu réfléchis vraiment ! lui fait remarquer Mark qui approuve ce discours.*

- *Tout ce que j'essaie de dire, poursuit Maria ignorant la pique, c'est qu'on pourrait encourager les employés à penser par eux-mêmes et les patrons à réfléchir davantage avant d'étaler aussi vite leurs convictions.*

- *Bien parlé ! conclut M. Jahorski. Ça vaut tous les desserts !*

II

M^{me} O'Mara fait ses dernières recommandations à son mari :

- *Steve, je t'en prie, ne prends pas trop tes aises. Les copains de Laura vont arriver et je ne sais pas bien qui ils pourraient amener avec eux.*

- *« Ne prends pas trop tes aises », grommelle-t-il. Ce que tu attends de moi, c'est que je joue portier ? Que je leur tiennne la porte ouverte ? N'ai-je pas le droit d'être fatigué après avoir arpenté la ville pendant toute une journée ?*

- *Papa, pourquoi t'exprimes-tu toujours par questions ? l'interroge Mary.*

- *Juste comme toi. La fille de ton père !* lui rétorque Laura en riant.
- *Ce qui m'amène d'ailleurs à ma question suivante, poursuit M. O'Mara, faisant basculer son relax de manière à avoir les pieds à hauteur de la tête. Qu'est-ce que ta mère me raconte, que tu comptes aller faire de la moto avec Trini Rodriguez ?* Il lève la main, la paume dirigée vers Mary : *Je connais déjà ta réponse : que tu vas bientôt terminer tes secondaires et que tu peux aller où tu veux et faire ce que tu veux. Moi, tout ce que j'ai à te dire, c'est que tu ne le peux pas, pas tant que tu vis ici.* Et il ajoute : *Remarque bien qu'ici, ce n'est pas une question : c'est une affirmation.*

Mary commence à s'irriter.

- *Qu'y a-t-il de mal à ce que j'aie faire de la moto ?*
- *C'est dangereux. Voilà ce que ça a de mal, rétorque son père. Et particulièrement avec cette tête brûlée de Trini !*
- *Steve, s'inquiète M^{me} O'Mara, est-ce vraiment le moment d'aborder ce sujet ? On attend de la visite.*
- *Les gens n'ont qu'à me prendre comme je suis, cingle la réponse. S'ils souhaitent me rendre visite chez moi, ils doivent m'accepter tel qu'ils me trouvent. Je ne mets de masque pour personne.*
- *Papa, le prie Laura, il y aura mon professeur de sciences sociales et aussi ce juge dont je t'ai parlé, tu te souviens ? Mais surtout, il y aura mes amis. Si toi et Mary avez envie de vous chamailler, cela me ferait plaisir que vous remettiez cela à plus tard.*

O'Mara semble inébranlable.

- *Rappelle-moi, s'il te plaît, pourquoi ces gens viennent ainsi nous casser les pieds.*
- *Papa ! gémit Laura. Je l'ai demandé à Maman et à toi et c'est toi-même qui as donné ton accord ; je les ai donc invités.*
- *Et que désirent-ils me poser comme questions ?*
- *Je ne sais pas s'ils souhaitent te questionner sur quoi que ce soit. Comme nous sommes tous dans la classe de sciences sociales de M^{lle} Williams, il nous a semblé que nous pourrions en apprendre plus sur la société par des discussions avec nos familles que par des lectures en classe. Oh Papa, dit-elle, au bord des larmes, pourquoi faut-il que tout soit compliqué ?*
- *Est-ce moi qui complique tout ?* répond son père. *Je suis ici, dans ma maison, sans gêner personne, et une de mes filles devient dingue de moto, tandis que l'autre m'amène de l'école un tas de gens que je devrai recevoir. Alors, si tu souhaites les amuser, d'accord. Mais moi, je ne serai en rien différent de ce que je suis habituellement. Je doute que ce soit la première fois qu'ils rencontreront un père qui ne partage pas l'avis de ses enfants.*

La sonnette retentit et les camarades de classe de Laura font leur entrée, suivis par M^{lle} Williams et Bart. Les présentations à peine terminées,

M. O'Mara fait ses doléances, fort redoutées par Laura, à propos de « l'épreuve que représente le fait d'être parent le jour d'aujourd'hui ».

- Ah ! l'approuve Bart, je pourrais vous en raconter, moi, des histoires...

- Il n'est pas rare que des membres d'une même famille voient les choses de manière différente, l'interrompt M^{lle} Williams.

- Qu'est-ce qu'ils voient différemment ? demande Fran, malicieuse.

- Oh, ça, je peux vous le dire, annonce Lisa. Il y a trois choses sur lesquelles ma mère et moi sommes toujours en désaccord : mes idées, mes actes et le choix de mes amis.

O'Mara frappe de sa main le bras en bois de son fauteuil.

- Parfait ! C'est exactement ce que nous ne cessons de répéter à Mary et Laura. Tant que les enfants ne sont pas devenus des adultes, les parents ont le droit de leur dire que croire, comment agir, et quels amis choisir.

Son épouse pose la main sur la sienne tout en se retenant de rire.

- Pas si vite, Steve. Il y a une différence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait. Se tournant vers le groupe : Nous n'indiquons pas à nos filles quels amis choisir. Mais vu les réserves que nous faisons à l'égard de certains, nous leur disons qui ne pas avoir comme amis. Nous leur disons aussi ce qu'il ne faut pas du tout croire, ce qu'il ne faut absolument pas faire. Elle ajoute : Et dites-vous bien, à propos de Steve : « Chien qui aboie ne mord pas. »

Fran la fixe intensément.

- Si je vous comprends bien, vos enfants peuvent proposer ce qu'elles veulent, et ensuite vous opposez votre veto à ce qui ne vous plaît pas ?

- Ce doit être à peu près ça.

- Est-ce que l'inverse ne serait pas mieux ? Les parents ne devraient-ils pas proposer à leurs enfants une manière de vivre et les laisser alors exprimer ce qui leur déplaît ? suggère Bill.

- Mais dans ce cas, ce seraient les enfants qui auraient le droit de veto au lieu des parents, et cela, ça n'irait pas, objecte Randy.

S'ensuit un long silence, coupé par Lisa :

- C'est idiot d'appliquer des termes tels que « droit de veto » à des situations familiales. Après tout, les relations parents/enfants n'ont rien à voir avec les relations de pouvoir au niveau d'un État.

- Lisa a raison, intervient Luther. Nous parlons de sujets très compliqués comme s'ils étaient simples. Revenons à ce problème des amis. S'il se faisait que ma mère n'apprécie pas un de mes amis, elle m'en donnerait ses raisons et moi je lui donnerais les miennes, après quoi nous aurions une discussion qui nous permettrait de voir quels sont les arguments les plus valables.

O'Mara redresse son relax avec un claquement sourd et regarde Luther en fronçant les sourcils.

- C'est ça ! Tu parles tout à fait comme Mary et Laura ! Vous n'avez pas l'air de comprendre que les parents sont responsables de l'éducation ! C'est précisément parce que, contrairement aux parents, les enfants ne portent aucune responsabilité qu'ils ont tout juste à faire ce qu'on leur dit.

- Peut-être n'ont-ils pas tout à fait tort, dit Bart, levant les mains en un geste d'apaisement. Peut-être peut-il y avoir une limite au-delà de laquelle, dans des domaines définis, les enfants peuvent avoir une certaine autonomie.

- Comment cela fonctionnerait-il ? s'enquiert Bill. Je ne vois pas bien. À quels domaines faites-vous allusion ?

- Et bien, reprenons la distinction entre les actes et les idées. Pourquoi ne pas tracer une limite entre ces deux domaines et dire que les enfants peuvent penser ce qu'ils veulent mais qu'ils doivent agir selon ce que leur dictent leurs parents ? Et après avoir fait le tour des visages : Je constate que cela ne semble satisfaire personne... déclare Bart.

- Évidemment, répond Fran. C'est que cette manière de voir laisse tout autant de problèmes qu'avant.

- C'est-à-dire ? objecte Bart.

- Bon. Prenons mes convictions. Elles débouchent pour moi sur deux choses, à savoir que j'ai des idées et que je les exprime. Et les exprimer, c'est, selon vous, agir. C'est bien ça ?

- Avant que je donne une réponse, pourrais-tu développer un peu ?

- Bien sûr. Voici ce que je veux dire : je souhaite pouvoir penser par moi-même ! Mais également avoir la possibilité d'exprimer mes convictions. Et donc, il ne me paraît pas bon qu'il doive exister des domaines où je sois libre d'avoir des convictions, mais sans pouvoir les exprimer.

- Pourquoi estimes-tu si intimement liées pensée et expression ?

- Intimement liées ? Mais j'estime qu'elles ne font qu'un ! s'écrie Fran.

- Qu'elles-ne-font-qu'un, scande M^{lle} Williams.

- Exactement, poursuit Fran. Elles ne font qu'un. Voilà ma réponse. Je suis au regret de vous dire qu'une société ne peut se contenter de liberté de pensée sans liberté d'expression. Car si les gens ne peuvent exprimer leurs convictions, ils finissent inévitablement par les abandonner.

- Si l'on n'est pas capable de conserver ses idées sans les bêler à tout venant, fait observer M. O'Mara, peut-être ne valaient-elles pas la peine dès le départ.

- Papa, intervient Laura, laisse-la terminer !

O'Mara fait un signe en direction de Fran.

- Excuse-moi. Tu es mon invitée...

- De rien, dit Fran en hochant la tête. En second lieu, il ne peut exister de liberté d'expression sans liberté de pensée.

- *Ouïe ! ironise Randy. C'est tout bonnement ridicule ! A-t-on jamais entendu parler d'une société où existerait la liberté d'expression mais pas celle de pensée ?*

- *C'est vraiment possible, répond Fran. Considère une éducation qui viserait à ce qu'on ne se fasse pas d'opinions personnelles. Adulte, on n'aurait d'autres idées que celles qui auraient été inculquées. Dès lors, dans une société de ce type, la liberté d'expression ne présenterait pas le moindre danger, étant donné qu'il n'y aurait place pour aucune contradiction.*

- *Des sociétés de ce type ont bel et bien existé, souligne M^{lle} Williams.*

- *Et il en existe encore, enchaîne Lisa, remplie d'admiration pour Fran.*

Bill appelle Bart à la rescousse :

- *Bart, les libertés de pensée et d'expression ne sont-elles pas garanties par la Constitution ?*

- *Si, en principe. Toutefois, il existe des terrains mouvants. Il arrive fréquemment que des gens se conduisent stupidement – par exemple, en défendant des grèves ; ce qui soulève d'âpres controverses à propos de la protection ou non de ce genre de chose par un article de la Constitution.*

- *Considérez-vous qu'une Constitution se justifie par de bonnes raisons ?* poursuit Bill,

- *Par d'excellentes raisons. Mais, où veux-tu en venir ?*

- *Je pensais tout simplement à ce que Luther avait dit précédemment à propos des raisons, répond Bill. Quand on fait appel à une autorité comme la Constitution, c'est qu'on sait qu'elle est fondée sur de bonnes raisons. N'est-ce pas vrai aussi à propos des parents ? Ils ont généralement de bonnes raisons, même inconsciemment. Le problème, c'est de les exprimer.*

- *Quel est encore ton nom ?* demande M. O'Mara.

- *Bill Beck.*

- *Enfin une parole sensée !*

- *Oh, Papa..., soupire Laura, tout ce qui te plaît, c'est de trouver quelqu'un qui soit du même avis que toi !*

III

La petite délégation, composée de Fran, Mark et Sandy, descend du bus et gravit les deux volées de marbre du Palais de Justice.

- *Es-tu sûre que le rendez-vous est à 16h30 ?* demande Mark à Fran. Ce n'est pas la première fois qu'il le demande. Elle le sent devenir nerveux.

- *C'est ce que j'ai noté, comme je te l'ai déjà montré,* répond-elle. *Et nous sommes bien à l'avance. Nous avons un bon quart d'heure devant nous.*

Une fois entrés, ils restent groupés au centre de la rotonde. Ils se sentent minuscules et insignifiants sous cet imposant dôme de marbre blanc. Les

dalles de pierre et les immenses colonnes de granit rendent encore plus impressionnante cette rotonde au centre de laquelle se dresse une statue imposante de la Justice, les yeux bandés et sa balance à la main.

- *Je n'ai jamais compris pourquoi elle a les yeux bandés, s'interroge Fran. Je me serais plutôt attendue à ce que ce soit l'Amour qui soit aveugle.*

- *Je pense que c'est le signe de son impartialité, suggère Sandy. Elle ne se base que sur les tenants et aboutissants de l'affaire traitée. Sur rien d'autre.*

- *Si l'on ne dispose pas de tous les éléments, comment être sûr que ceux qu'on ne connaît pas sont sans intérêt ?* enchaîne Mark en grogmelant. *Mes amis, il me semble que s'il y a bien un domaine où absolument tout doit être pris en considération, c'est bien celui de la justice !*

Ils finissent par repérer les ascenseurs où une préposée leur indique le bureau du juge Bertoia et leur précise quelle est la bonne porte. Le long corridor sinueux est coupé par-ci par-là de volées d'escaliers menant vers le haut et vers le bas. Ils passent devant plusieurs salles d'audience. Les vitres des portes à battants leur permettent de jeter un coup d'œil sur les séances en cours. C'est ainsi qu'ils voient dans l'une d'elles un homme assis au premier rang, menottes aux poings. Dans une autre, un gamin est arraché de sa famille par des gardes ; aussi bien lui que sa famille tentent en pleurant de rester ensemble. Dans une troisième enfin, un juge, en toge noire, se lève pour quitter son siège devant une assistance debout.

Fran, Mark et Sandy sont devenus de plus en plus graves. Ils parviennent finalement au bureau du juge, indiqué simplement par un numéro, le 743, et là, un secrétaire se charge de les introduire. Ils prennent place en face de Bart, mal à l'aise et ne sachant par où commencer. Fran parvient à se maîtriser et parle la première :

- *M. le juge...*

Le juge ne la laisse pas achever :

- *Je suis Bart en classe ; je ne vois pas pourquoi, ici, il en serait autrement.*

- *D'accord, répond Fran, plus rassurée. Ce dont nous souhaitons vous entretenir, c'est que nous avons fait notre propre enquête à propos du cas de Mark, car nous le croyons innocent et voulons le disculper. Puis, respirant profondément, elle risque : Nous avons donc imaginé que si vous acceptiez de nous dire où vous en êtes vous-même, nous aimerions partager avec vous ce que nous avons appris.*

Bart, engoncé dans son fauteuil, ébauche un sourire.

- *Je ne suis pas beaucoup plus avancé que quand le cas m'a été confié. J'ai l'impression d'avoir appris quantité d'autres choses, mais pas là-dessus. Et les scrutant d'un air inquisiteur : Mais je suppose que vous avez fait des découvertes dont je devrais être mis au courant ?*

Fran tressaille.

- *Nous voudrions pouvoir fournir la preuve de son innocence ou celle de la culpabilité de quelqu'un d'autre. Mais nous n'y parvenons pas.*

- Dès lors, conclut Bart, il semble que nous n'ayons pas grand-chose à nous dire. Je suppose que vous voulez alors savoir quel sort lui sera réservé ?

- Un instant ! proteste Sandy. Pas si vite ! Le but de notre visite n'est pas de nous enquêter de ce que vous avez l'intention de faire de lui. Nous sommes venus pour obtenir votre collaboration pour l'aider à s'en sortir.

- Fort bien. Donnez-moi une idée de ce que vous attendez de moi.

Sandy se lance alors dans l'explication attendue :

- Je vois une chose que vous pouvez faire pour nous. Montrez-nous une liste de tous les actes de vandalisme recensés l'an dernier, avec heures et lieux.

- Pas de problème ! J'ai justement ici un rapport à ce propos.

Il ouvre le tiroir supérieur de son bureau et en sort un dossier épais d'où il extirpe une liasse de papiers qu'il tend à Sandy. Celui-ci les étudie soigneusement tandis que Fran et Mark regardent avec lui par-dessus ses épaules.

- Ça ne nous dit rien de plus, s'écrie finalement Mark, déçu.

- Juste un relevé d'effractions... Sandy aussi semble découragé.

Quant à Fran, elle hoche la tête tout en continuant à examiner les papiers que Sandy a étalés sur le bureau du juge.

- Ces dates, on ne peut rien en faire ! Bart, avez-vous un calendrier ?

Bart prend celui de son échéancier. Fran confronte scrupuleusement chaque date avec le calendrier, notant pour chaque délit le jour de la semaine auquel il a été commis. Levant alors la tête vers Bart, elle prononce gravement :

- C'est peut-être fou. Peut-être que ça ne signifie rien du tout. Mais on a ici, pour les douze derniers mois, neuf rapports de vandalisme dont sept le vendredi. Et parmi ces sept, six concernent des écoles...

- Soit ! dit Bart. Et qu'en déduis-tu ?

- Il y a peut-être un maniaque du vendredi soir d'effractions d'écoles.

- Bravo ! lance Sandy, enthousiaste. S'il en est ainsi, que devient la théorie échafaudée à propos des motivations de Mark ? On a prétendu qu'il devait avoir subitement pété les plombs. Or, il semble se dégager de ceci que celui qui a commis l'effraction à l'école au cours de cette fameuse soirée pourrait être un habitué des effractions du vendredi soir.

Bart se caresse le menton.

- Intéressant. Je te suis. Naturellement, il pourrait s'agir d'une simple coïncidence. Mais si ton hypothèse est exacte, on a probablement affaire à quelqu'un qui a un fameux compte à régler avec l'école. Dans ce cas, où aurions-nous le plus de chances de trouver un tel individu ?

Fran s'adresse à Sandy avec un large sourire :

- Sandy, on dirait que ce travail a vraiment été taillé sur mesure pour toi !

B. Manuel

Idée directrice 1 : La bureaucratie

M. et M^{me} Jahorski travaillent tous deux dans un organisme complexe, l'administration : elle, comme cadre dans une usine textile et lui, comme employé dans une bibliothèque.

Il s'agit de systèmes bureaucratiques, organisés en départements administrés par des fonctionnaires chargés de domaines bien particuliers. L'organisation en est hiérarchique. De bas en haut, à tous les niveaux sauf au sommet, travaillent des gens qui, tous, ont des supérieurs qui leur précisent les tâches à accomplir. En général, un code administratif très strict règle tout jusque dans les moindres détails. L'administration veille donc à ce que l'ensemble de son personnel ait relativement peu d'initiative et soit, au contraire, automatiquement contrôlé. En fait, le fonctionnement de l'administration est identique à celui de l'industrie : une usine divise la production en une série d'opérations mineures qui, toutes, contribuent à fabriquer un produit fini ; l'administration introduit pour les tâches administratives une division du travail largement fondée sur des niveaux de pouvoir, ce qui permet aux ordres de glisser facilement le long de la pyramide administrative.

Très peu d'organismes sociaux d'une certaine dimension peuvent agir sans un minimum d'administration. L'armée, les églises, les syndicats, la poste, ne sont que quelques exemples de structures sociales bureaucratiques.

Une des caractéristiques les plus prononcées d'un tel système, c'est sa volonté de pouvoir justifier de manière rationnelle ses procédures. Ses critères d'engagement ou de promotion sont le plus souvent définis avec grand soin, de manière à éviter tout arbitraire. Les politiques internes, qu'elles concernent les postes vacants, les remplacements de malades, une liquidation, ou autres, font l'objet de tableaux, de registres, de règles officielles et de codes qui donnent à cette administration sa structure. D'autre part, ce n'est généralement pas la base qui détient le pouvoir : il vient d'en haut.

Quel que soit le flux de l'autorité, les administrations sont des organisations sociales neutres, compatibles avec n'importe quel système politique : qu'il soit fasciste ou communiste, capitaliste ou socialiste, il aura presque certainement à son service une importante bureaucratie pour l'aider à mener sa politique. Dans les sociétés industrielles modernes, les administrations se sont petit à petit superposées, donnant ainsi au citoyen moyen le sentiment d'un système impersonnel.

1. Exercice : les règles administratives (ER)

Généralement, des administrations efficaces :

1. établissent une division du travail ;
2. installent un commandement en chaîne ;
3. respectent des règles écrites ;
4. tiennent des dossiers.

Utilise cette liste pour évaluer les institutions et organismes que tu trouveras dans le tableau ci-dessous pour voir s'il s'agit d'administrations. Tu

peux travailler seul ou vous pouvez travailler par groupes de deux. Fais des interviews et des enquêtes pour te procurer les informations nécessaires.

<i>Institutions et</i>	<i>Règles présentes ?</i>				<i>Est-ce une administration ?</i>	
	1.	2.	3.	4.	Oui	Non
1. ta famille						
2. ton école						
3. où tes parents travaillent						
4. le magasin où tes parents font leurs achats						
5. la bibliothèque publique						
6. la Croix-Rouge						
7. une équipe sportive						
8. les services communaux						
9. les forces de police						
10. le lieu où ton grand-père a travaillé						
11. le cabinet du médecin						
12. une troupe de scouts						
13. ton église (si tu en as une)						
14. une station d'essence						
15. des acteurs de cinéma en tournage						

1. Quel est ton pourcentage d'administrations ?
2. Tes résultats concordent-ils avec ceux des autres élèves ?
3. Discute avec au moins deux élèves qui n'auraient pas le même résultat. Peux-tu justifier ces différences ? (Par exemple, une famille fait ses achats dans une grande surface et une autre achète sa viande chez un boucher, son pain chez un boulanger, ses légumes au marché.)
4. Quand tu as jugé qu'il ne s'agit pas d'une administration, quelle a été pour toi la règle le plus souvent non respectée ?
5. Les autres élèves ont-ils trouvé la même chose ou ont-ils trouvé qu'une autre règle s'appliquait moins ?
6. As-tu qualifié de bureaucratiques des institutions ou groupements dont tu aurais préféré qu'ils ne soient pas régis par ces quatre règles ?
7. Quels sont les avantages qu'offrent les administrations ?
8. Quels sont les défauts d'un système bureaucratique ?

2. Exercice : administration et vie quotidienne (ER)

En consultant des publications officielles notamment, trouve, avec un partenaire, quelles sont les administrations qui, dans ton pays, s'occupent des problèmes énumérés ci-dessous. Faites ensuite des recherches appro-

fondées pour identifier au moins trois manières dont ces administrations interviennent (ou interviendront) dans votre vie.

1. Santé publique
2. Sécurité sociale
3. Finances
4. Hygiène publique
5. Emploi et travail
6. Défense nationale
7. Cadastre
8. Ministère de l'agriculture
9. Commerce extérieur
10. Industrie
11. Transports et communications
12. Protection de l'environnement
13. Aviation civile
14. Sécurité intérieure
15. Famille
16. Immigration
17. Enseignement
18. Relations extérieures
19. Eaux et forêts
20. Énergie

Lorsque toute la classe aura donné ses résultats, envisagez ces questions :

1. Y a-t-il un seul aspect de votre vie qui ne soit pas touché d'une manière ou d'une autre par une bureaucratie étatique ?
2. D'une manière générale, en quoi ces administrations sont-elles restrictives ?
3. D'une manière générale, comment ces administrations sont-elles protectrices ?
4. Ces administrations font-elles partie intégrante du gouvernement ? De la société ? Le doivent-elles ? Par définition ? Par l'usage ?

3. Exercice : interprétation

Une parabole raconte que l'Empereur t'a destiné un message, à toi, humble sujet, ombre modeste prosternée au loin devant le soleil impérial ; de son lit de mort, l'Empereur t'a envoyé un message, destiné à toi seul. Il a fait s'agenouiller son messager à son chevet pour le lui murmurer ; message si lourd qu'il lui a ordonné de le lui reglisser dans l'oreille. Par un signe de tête, il lui en a confirmé l'exactitude. Oui, devant tout le parterre de spectateurs venus assister à sa mort – tous les murs faisant obstacle avaient été abattus, et sur l'élégant escalier monumental menant à l'étage, les grands princes d'Empire formaient un cercle – devant tous donc, il a délivré son message. Le messager se met alors en route sur-le-champ ; homme fort et infatigable, il se fraye un chemin à travers la foule en poussant, tantôt de son bras gauche, tantôt du droit ; dès qu'il rencontre une quelconque résistance, il pointe son doigt sur sa poitrine, où brille l'emblème solaire ; la route s'ouvre ainsi devant lui comme pour nul autre. Mais les

foules sont vraiment très denses ; elles sont infinies. S'il pouvait atteindre la campagne, à quelle rapidité il volerait et il n'y a aucun doute que tu entendrais bientôt battre sur ta porte ses coups tellement attendus. Alors, au lieu de cela, c'est en vain qu'il ne ménage pas ses forces, et ce n'est qu'à travers les pièces de l'immense palais qu'il progresse, sans jamais en voir la fin. Et même s'il y parvenait, ce ne serait pas gagné ; il devrait se frayer un passage sur l'escalier ; et même s'il y parvenait, ce ne serait pas gagné ; il lui faudrait encore traverser des cours ; et après ces cours, le deuxième palais extérieur, lui aussi avec ses escaliers et ses cours ; puis un autre palais encore, et ainsi pendant des milliers d'années ; et s'il arrivait finalement à la sortie ultime – ce qui n'arrivera jamais, mais alors, jamais – la capitale de l'empire s'étalerait devant lui, centre du monde prêt à exploser de son propre développement. Personne ne pourrait s'y frayer un chemin, même avec un message d'un homme mort. Alors, tu t'assieds au soleil couchant et te l'adresses à toi-même en rêve.

Franz Kafka, *Le Château*

Supposons que l'auteur ait laissé une note suggérant un certain nombre d'interprétations possibles de cette parabole. Les voici. Comment les développerais-tu ?

- a. La parabole traite du problème de la communication au sein d'une organisation sociale complexe symbolisant une bureaucratie.
- b. La parabole traite du problème de l'exercice de l'autorité.
- c. La parabole traite du problème de la religion.
- d. La parabole traite du problème de la futilité de la vie.

Idée directrice 2 : Cadres et employés-types

Dans le premier épisode de ce sixième chapitre, les Jahorski discutent de la distinction entre cadres et employés. Une chose intéressante ici, c'est qu'ils semblent vouloir trouver des définitions qui soient en totale opposition les unes avec les autres. Les fonctions de cadres et d'employés semblent ne jamais se recouper : les cadres ne feraient jamais de travail de routine et les employés ne prendraient jamais de décisions. Dans la pratique, ce n'est pas aussi tranché : ceux qui se situent au niveau intermédiaire ont souvent à décider et les cadres ont souvent un travail de routine n'exigeant aucune imagination créatrice.

Cette discussion représente une tentative d'identifier clairement des types idéaux, *l'employé-type* et *le cadre-type*. Comment comprendre ces notions s'il est si rare de rencontrer ces spécimens dans la pratique ? Une manière de répondre serait de dire que le modèle-type est un concept permettant une compréhension approximative. Une fois ce modèle établi, on peut s'intéresser à la manière dont cadres et employés s'en écartent dans la réalité, ainsi qu'à la raison pour laquelle il en est ainsi. Autrement dit, un type idéal est un modèle théorique. Il peut exister des dictateurs-types, des braqueurs de banque-types, aussi bien que des cadres et employés-types.

D'après Mark, idéalement, les cadres décident et les employés exécutent. Il n'y a rien à reprocher au fait de vouloir, dans un premier temps, spécifier de cette façon ce qui les différencie. L'étape suivante doit cependant consister à explorer des situations dans lesquelles des cadres ne font qu'appliquer des politiques qui leur sont imposées par leurs supérieurs ou des situations dans lesquelles des employés sont amenés à choisir une politique à adopter.

4. Exercice : la prise de décision (ER)

Consulte des documents officiels ou autres pour compléter ce tableau :

PERSONNE/POSITION	<i>au moins deux décisions prises</i>	<i>Cette personne est-elle pour autant un cadre ?</i>	<i>Personne qui exécute ces décisions</i>	<i>Cette personne est-elle pour autant un employé ?</i>
-------------------	---	---	---	---

1. chef d'État
2. ministre
3. parlementaire
4. gouverneur
5. membre d'une
assemblée régionale
6. maire
7. commissaire de police
8. employé communal
9. juge
10. propriétaire d'usine
11. citoyen
12. président de conseil
d'administration d'usine
13. ouvrier d'usine
14. propriétaire terrien
15. directeur d'école
16. président de conseil scolaire
17. enseignant
18. parent
19. policier
20. officier de l'armée

1. Y a-t-il quelqu'un qui n'ait aucun pouvoir de décision ?
2. Si tu réponds non, cela signifie-t-il que tout le monde est cadre ?
3. Y a-t-il quelqu'un qui n'applique pas des décisions prises par quel-
qu'un d'autre ?
4. Si tu réponds non, cela signifie-t-il que tout le monde est employé ?
5. Quand est-ce utile de distinguer un cadre d'un employé ?
6. Quand convient-il de considérer les cadres et les employés comme des
types idéaux et de minimiser leurs différences ?

5. Exercice : preneurs de décisions et exécutants

Comment classerais-tu les personnes qui prononcent ces phrases ? (Si les catégories te semblent inapplicables, dis pourquoi.)

- | | <i>Décideur</i> | <i>Exécutant</i> | <i>?</i> |
|---|-----------------|------------------|----------|
| 1. « C'est moi qui prends les décisions dans cette usine et j'attends de vous tous que vous les appliquiez. » | () | () | () |
| 2. « Toute personne de plus de 12 ans doit payer le tarif plein. Et comme tu as | | | |

- 12 ans, tu dois payer. Si tu n'es pas content, ne te plains pas auprès de moi mais à la compagnie des bus. » () () ()
3. « Le problème pour nous, contremaîtres, c'est que les ouvriers croient que nous gérons et que les gestionnaires nous considèrent comme des ouvriers. » () () ()
4. « Ne me confondez pas avec un officier de cavalerie. Je ne suis qu'un simple soldat. » () () ()
5. « Si ton rapport de travail n'est pas fait pour dimanche, inutile de le faire pour lundi ! » () () ()
6. « J'ai le regret, M., de vous dire que j'ai découvert seize violations des règles de construction dans votre maison. » () () ()
7. « Je suis légalement le maître dans cette classe. Vous ferez donc bien de faire comme je dis. » () () ()
8. « Faites descendre ce sous-marin à la plus grande profondeur possible ! » () () ()
9. « Non, je ne pense pas que nous devons casser les prix dans nos magasins. Nous devrions les conserver mais donner davantage de bons de réduction. » () () ()
10. « Allons, les enfants, cessez de jouer et allez vous coucher, parce que je le dis ! » () () ()

Idée directrice 3 : Rôles et jeux de rôles

Dans ce même épisode, M. Jahorski demande si les exécutants n'ont vraiment aucune conviction ou si ce que l'on attend simplement d'eux, c'est qu'ils agissent *comme s'ils* n'en avaient pas. Pour Maria, un exécutant doit croire au « système » et donc en accepter les normes et les règles.

Cette discussion familiale révèle le caractère problématique des rôles sociaux. Vos élèves connaissent certainement ce sentiment étrange éprouvé quand on a à jouer un rôle exigeant que l'on prononce des phrases auxquelles on ne croit pas. Dans des rôles auxquels on s'identifie, les mots auront un réel accent de sincérité. Dans la vie sociale, on peut soit s'identifier aux rôles que l'on est amené à jouer, soit s'en sentir fort éloigné, tout en les assumant parfois même de manière très satisfaisante.

Remarquez que *jouer* des rôles, c'est comme au théâtre. On a un statut, celui d'enfant, d'élève, de neveu, de nièce, de sœur. Ce statut est différent de la manière dont on joue ce rôle. Même si on joue mal, le statut n'en est pas affecté (si une actrice interprète mal le rôle d'Iphigénie, son statut d'actrice n'est en rien changé).

Vos élèves aimeront probablement discuter de la prise de distance, qui concerne à la fois les rôles et les jeux de rôles. Si quelqu'un s'identifie totalement à son rôle, il n'y a aucune prise de distance. Dans le cas contraire, il peut même vouloir renforcer les règles ou les devoirs de ce rôle sans y croire du tout. Un élève chargé de régler la

circulation à la sortie de l'école pourra ou non s'identifier à ce rôle. Les élèves qui ne se sentent pas concernés feront ce qu'exige leur rôle d'élèves, tout simplement parce qu'ils sentent qu'ils n'ont pas d'autre choix.

6. Exploration d'une expérience sociale : La stratification

Exercice : les comportements différent-ils selon la catégorie sociale ?

Si appartenir à une même *classe*, c'est disposer d'une puissance financière et d'un pouvoir d'achat sensiblement identiques, on peut classer dans la « classe supérieure » les gens dont la puissance financière et le pouvoir d'achat sont les plus élevés, dans la « classe inférieure » les plus démunis et dans la « classe moyenne » ceux qui se situent entre ces deux extrêmes.

Analysez les divers types de comportements ci-dessous. Sont-ils plus typiques de la classe supérieure, de l'inférieure ou de la moyenne ?

	<i>supérieure</i>	<i>moyenne</i>	<i>inférieure</i>	?
1. Participer à peu d'associations volontaires.	()	()	()	()
2. Lire peu de magazines.	()	()	()	()
3. Être le moins critique par rapport aux nouvelles.	()	()	()	()
4. Choisir des emplois sans avenir.	()	()	()	()
5. S'y connaître très bien en fiscalité.	()	()	()	()
6. Vouloir faire une belle carrière.	()	()	()	()
7. Attendre peu d'un revenu futur.	()	()	()	()
8. Sentir qu'on a plein d'opportunités.	()	()	()	()
9. Ressentir une inégalité des chances.	()	()	()	()
10. Ne pas considérer l'éducation comme moyen d'accès à un statut supérieur.	()	()	()	()

7. Exercice : rôle et statut

Un *statut* est une position dans un tissu social. Toute personne a plusieurs statuts particuliers. Tu as ton statut d'enfant dans une famille, d'élève dans une école, de citoyen dans un pays. Le statut général est fait de tous ces statuts particuliers ; il est la place que l'on occupe dans la société dans laquelle l'on vit. Tout statut social est une position qui entraîne certains droits et devoirs, ceux d'enfant, d'élève, de citoyen...

Un *rôle* représente la manière dont un individu remplit, exerce les droits et devoirs attachés à un statut particulier. La personne qui se trouve derrière son volant a le statut de conducteur (conductrice) ; son comportement au volant représente la façon dont il (elle) joue son rôle de conducteur(trice).

Les phrases de la colonne de gauche sont à compléter en choisissant des termes de celle de droite. Peux-tu distinguer les rôles des statuts ?

- | | |
|--|---|
| 1. Il est _____ de la compagnie théâtrale
Il joue actuellement le rôle de _____. | a. président des États-Unis |
| 2. Vu son statut de _____, il (elle) a un ensemble particulier de droits et obligations militaires en tant que _____ | b. Hamlet |
| 3. Professionnellement, son statut est celui de _____ ; son rôle particulier est celui de _____ | c. joueur de football professionnel |
| 4. Son statut est celui de _____ de la famille, mais en fait il a les devoirs d'un _____ | d. animal familier |
| 5. Son statut est celui de _____ mais dans le système éducatif de la ville, il (elle) joue le rôle de _____ | e. premier assistant |
| | f. administrateur scolaire |
| | g. acteur principal |
| | h. commandant en chef des forces armées |
| | i. gardien de but |
| | j. chien de garde |

8. Exercice : faits versus imputations

On peut distinguer les classements fondés sur des *réalisations* et ceux qui se basent sur des qualités *attribuées ou imputées* aux gens ou aux choses. Alors que les réalisations peuvent être observées et décrites, les imputations sont des qualités que l'on attribue à tort ou à raison.

Affirmer que Léonard de Vinci a peint *la Joconde* est un fait susceptible d'être confirmé par suffisamment de preuves. Par contre, la phrase : « Léonard de Vinci était un peintre parfait » attribuée ou imputée au peintre cette qualité de *perfection*. Que Léonard ait ou non été un peintre « parfait » est bien plus difficile à déterminer – et c'est même peut-être impossible ; il s'agit donc bien là d'une imputation.

Comment classerais-tu les phrases suivantes ?

	Faits	Imputations	?
1. Shakespeare est l'auteur d' <i>Hamlet</i> .	()	()	()
2. Lucie court 100 mètres en 11 secondes.	()	()	()
3. Lucie est divine.	()	()	()
4. Puisque Michel étudie beaucoup, on peut le considérer comme un étudiant.	()	()	()
5. Thomas vient d'être inscrit à l'école maternelle. Il faut donc le considérer comme un élève.	()	()	()
6. Toni qui a laissé tomber l'école peut désormais être davantage considéré en décrochage que comme élève.	()	()	()
7. Maintenant qu'Amina chante dans un groupe rock, elle est devenue chanteuse.	()	()	()
8. Comme Stéphane est né dans ce pays, il doit être citoyen.	()	()	()

9. « Vilaine chaise ! », dit l'enfant
en s'y cognant. () () ()
10. Henri qui vit dans ce pays depuis
longtemps est certainement citoyen. () () ()

9. Exercice : tentatives et réalisations

Il arrive que l'on décrive des gens d'après ce qu'ils ont fait : « Georges a grimpé l'Everest hier. » Parfois, on les crédite de ce qu'ils essaient d'être : « Regarde ! Marie a réussi à ramper jusqu'au milieu de l'escalier ; c'est déjà une vraie grimpeuse. » Si on grimpe une montagne, on est un grimpeur ; avant de l'avoir fait, on ne l'est pas.

Certains termes descriptifs sont trompeurs dans la mesure où ils font référence à des comportements qui *ne sont que* tentatives et ne verront *jamais* d'accomplissement. Si l'on peut dire qu'on essaie de devenir sage ou d'être philosophe, peut-on dire d'autres gens *qu'ils sont* sages ou philosophes ? Il s'agit ici évidemment d'un sujet très controversé, comme l'est la question de savoir s'il existe des gens parfaitement honnêtes ou s'il est, au mieux, possible d'*essayer de le devenir*.

Comment classerais-tu ce qui suit ?

- | | <i>Faits</i> | <i>Imputations</i> | <i>?</i> |
|--|--------------|--------------------|----------|
| 1. Auréa fait des études de droit. | () | () | () |
| 2. Charlotte s'adonne à nouveau au jeu. | () | () | () |
| 3. Antoine se présente comme délégué
de classe. | () | () | () |
| 4. François est banquier. | () | () | () |
| 5. Guy est magicien. | () | () | () |
| 6. Denise est médium. | () | () | () |
| 7. Pierre est amoureux. | () | () | () |
| 8. Albert est enquêteur. | () | () | () |
| 9. Marie connaît tout. Et tout ce qu'elle
ne connaît pas n'est pas de la
connaissance. | () | () | () |
| 10. Christiane est une amie de Jean. | () | () | () |

Idée directrice 4 : La mobilité sociale

Maria introduit le terme de « système » pour décrire des structures bureaucratiques. Mark l'accepte tout en trouvant que ce qui cloche dans ce système, c'est qu'un changement ne peut venir que du sommet. Elle rétorque que des changements peuvent être initiés du dehors. Un petit fonctionnaire des finances ne peut pas espérer infléchir la politique financière du pays, car il est peu probable que les hauts fonctionnaires ou les parlementaires soient à son écoute. Toutefois, en tant que simple citoyen, il peut adresser ses critiques à ses parlementaires et exercer une certaine pression pour espérer voir se modifier la politique en matière d'impôts. Si

Mark reste sur sa faim, c'est parce qu'il aimerait voir les organes de la société se conduire démocratiquement plutôt que bureaucratiquement.

10. Exploration d'une expérience sociale : la stratification

Plan de discussion : la mobilité

1. Les gens qui aimeraient passer dans la classe sociale supérieure auront-ils plutôt tendance à se comporter comme ceux de cette classe ou de celle à laquelle ils appartiennent ?
2. On prétend que, politiquement, les gens de classes inférieures sont souvent, soit conservateurs, soit extrémistes. Y a-t-il des moments où ils peuvent être les deux à la fois ?
3. Si les membres d'une société connaissent une très grande mobilité verticale, ont-ils tendance à mettre l'accent sur les différences de classe ou plutôt à les ignorer ?
4. Quelles sont les causes d'une mobilité vers le bas ?
5. Penses-tu qu'on tolère davantage les différences extrêmes dans une société à grande mobilité ou dans une qui n'en connaît presque pas ?

11. Exercice : organismes sociaux et changement

1. Écris (1), (2) et (3) dans les cases de chaque ligne, de manière à montrer, pour chaque organisme, ce qui, pour toi, constitue les premières, deuxièmes et troisièmes plus importantes sources de modification : industrialisation, informatisation, opinion publique, lobbysme, législation nouvelle, jugements de tribunaux, élections politiques, syndicalisation, concurrence étrangère, inflation, variations du chômage, variations des taux d'intérêt, inventions nouvelles, changements des goûts du public, épuisement des sources d'énergie, idées nouvelles.

Organismes

Sources de changement

é
 v p
 a v u
 r a i
 j i r s
 u c a i e
 l g é o t a i c m
 é e l n i t n h e
 g m e c o i v a n
 l i e c u n o e n t
 n o s n t r n n g
 d i p l t i s r t t e s i
 u n i a s o y e a t i m o d
 s f n t n n n u a o e u é
 t o i i d s d c x u n n r e
 r r o o e i e x s t c s
 i m n n p c d e
 a a l t o a é i e d n d s n
 l t p o n r l l t n ? o e o
 i i u b o i i i r f c i u s é u
 s s b b u b t s a l h n v n v
 a a l y v u i a n a ô t e g e e
 t t i i e n q t g t m é l o r l
 i i q s l a u i è i a r l û g l
 o o u m l u e o r o g ê e t i e
 n n e e e x s n e n e t s s e s

- l'armée
- l'enseignement public
- la poste
- les chemins de fer
- le système aérien
- la télévision
- les industries alimentaires
- les musées d'art
- les usines d'armement
- la presse
- les fabriques de vêtements

II. Pour chacun de ces organismes, trouve au moins un changement récent qui peut être imputé aux trois facteurs de causalité que tu as identifiés.

Idée directrice 5 : Comment on pense dans un organe social

M^{me} Jahorski rejette l'idée selon laquelle seuls les cadres d'une administration pensent. Pour elle, toute personne qui doit appliquer une politique peut y réfléchir.

Partant de l'approche de leur mère, Mark et Maria comparent la distinction qu'il y a entre penser et penser pour soi-même et celle qui sépare les cadres et les employés. Maria laisse entendre que peut-être bien que les employés pensent, mais pas spécialement pour eux-mêmes, avec des idées personnelles. Ce qu'elle critique alors en suggérant qu'ils devraient penser davantage de manière autonome et que les patrons devraient s'engager eux aussi plus souvent dans la réflexion.

12. Exploration d'une expérience sociale : de petits groupes **Exercice : L'influence**

Pour chacun des cas suivants :

- A. Vois si la phrase constitue une généralisation valide (dirais-tu que cela n'arrive jamais, que cela arrive parfois, habituellement, toujours ?)
- B. Si tu trouves que ce genre de chose se passe, explique pourquoi.
- C. Si tu estimes que cela n'arrive jamais, explique pourquoi.
 - 1. Les opinions des gens sont fortement influencées par celles des groupes auxquels ils appartiennent.
 - 2. Si tu fais partie d'un groupe dont les membres défendent des opinions que tu sais erronées, tu sentiras malgré tout que tu dois être d'accord avec le groupe.
 - 3. Si les opinions d'observateurs indépendants et impartiaux s'opposent à celles de ton groupe, tu te sentiras très inconfortable et hésitant.
 - 4. On a tendance à croire que les gens que nous aimons ont les mêmes opinions que nous et pas ceux que nous n'aimons pas.
 - 5. Si, dans un groupe, il y a une minorité qui n'est pas du même avis, la majorité tentera de changer les manières de voir de cette minorité. Si elle échoue, cette minorité sera exclue.
 - 6. Si les problèmes dont s'occupe un groupe sont importants, les membres auront le sentiment que le groupe est important.

Idée directrice 6 : La relation parents/enfants

Les élèves de M^{lle} Williams sont allés en visite dans plusieurs de leurs familles. Ils ont ainsi pu rencontrer un certain nombre de parents et de grands-parents et observer des modes d'éducation très variés. Les récits précédents de cette série ont décrit toute une série d'attitudes et de comportements parentaux. Si vous en avez lu, souvenez-vous des parents de Millie, par exemple, ainsi que de nombreux aspects du mode de relation entre Harry et ses parents.

Il est évident qu'il n'est nullement question de construire ici une sorte d'échelle où figureraient d'un côté les « bons » parents et de l'autre, les « mauvais ». Ce qu'il faut, au contraire, c'est amener les jeunes à réfléchir sur la variété de relations parents/enfants et sur les raisons qui poussent les parents à agir comme ils le font.

Ceux qui, pour prendre un exemple, trouveraient M. O'Mara fort autoritaire avec ses filles pourraient essayer d'étudier plus à fond son comportement, au moins pour le comprendre, si pas pour le défendre. Vous pourriez demander, par exemple, s'ils estiment que les O'Mara aiment leurs enfants, s'ils semblent vouloir pour elles ce qu'il y a de meilleur, les préserver du mal, les voir grandir et devenir autonomes. Ils devraient pouvoir envisager ce comportement de son point de vue à *lui* : que croit-il vouloir faire ? La critique – ou l'approbation – porte-t-elle sur ses objectifs, ou sur ses méthodes, ou sur les deux ? Et s'il y a approbation, porte-t-elle sur ses objectifs, ou sur ses méthodes, ou sur les deux ?

Vos élèves ont probablement vécu l'expérience d'être invités à dîner ou à dormir chez un copain ou une copine. À ces occasions, les adultes demandent en général aux enfants d'essayer de bien s'entendre. Or, il est difficile de comprendre une autre personne si l'on ne prend pas d'abord en compte le milieu culturel ou familial d'où elle provient. Les élèves comprendront mieux Mary et Laura une fois qu'ils auront rencontré les O'Mara et auront été reçus chez eux.

Une fois que l'on a pu observer les enfants chez eux, on voit non seulement comment ils reflètent leur milieu et l'expriment, mais aussi comment ils peuvent être en réaction contre lui. Dès lors, on comprend mieux leur comportement en le replaçant dans son contexte. Il est inutile de dire qu'un cours de sciences sociales, visant à comprendre les comportements sociaux, suppose à la fois une perception rigoureuse de ces comportements et une sensibilité capable d'apprécier les conditions auxquelles ils correspondent.

13. Exploration d'une expérience sociale : la famille

Exercice : la famille et la parenté

Distingue les divergences d'opinions que voici et donne tes raisons d'être d'accord avec une déclaration, avec aucune ou avec les deux.

1. (a) « La famille et l'institution du mariage existent partout. »
(b) « Il existe des sociétés où le mariage est inconnu, et des sociétés où les familles n'existent tout simplement pas. »
2. (a) « Il semble y avoir un lien direct entre système économique et famille ou système de parenté. »
(b) « Une telle connexion n'existe pas. »
3. (a) « Une société agraire qui s'urbanise voit se renforcer les liens familiaux. »
(b) « Non. Les liens familiaux deviennent plus lâches et les conflits s'intensifient quand la famille est moins stable et que les membres se mettent à bouger. »
4. (a) « Dans des sociétés de type archaïque, la famille est la base de l'activité économique. Ce qui n'est pas le cas pour les sociétés complexes, industrialisées. »

- (b) « Dans les sociétés industrielles, beaucoup d'affaires sont familiales, alors que dans des sociétés non industrialisées, beaucoup d'activités économiques ne sont pas familiales. »
- 5. (a) « Chaque société formalise ses façons de définir la famille au sens large (la parentèle) et de traiter les grands-parents, la belle-famille, les oncles et tantes. »
- (b) « La vérité c'est que la famille étendue ne dérive pas de la famille primaire par des règles de parentèle. Ce sont plutôt ces dernières qui viennent d'abord. Ce que nous appelons famille n'en est qu'un exemple particulier. »

Idée directrice 7 : Le partage de l'autorité

Afin d'éviter une trop grande concentration du pouvoir, des plans différents visant à partager l'autorité ont été imaginés. Cela a déjà été discuté ailleurs dans *Mark*. Considérons quatre de ces techniques :

- a) Partage des pouvoirs : par la séparation des pouvoirs : législatif (qui fait les lois), exécutif (qui les applique) et judiciaire (qui les interprète).
- b) Partage entre décideurs et exécutants (Cabinet ministériel et Administration).
- c) Partage entre ceux qui proposent et ceux qui disposent. Décider des portions rend cette distinction familière aux enfants. La personne qui découpe un gâteau n'est normalement pas la première à se servir. Ceci l'empêche de prendre le plus gros morceau et l'encourage à couper le plus équitablement possible. Les juges et les législateurs doivent se retirer des cas où leur propre intérêt serait en jeu.
- d) Partage du pouvoir en garantissant à certaines parties des droits que d'autres ne peuvent violer. La Constitution permet au gouvernement d'exercer une pression sur les citoyens dans certains domaines, celui des taxes et contributions par exemple, mais pas dans d'autres, comme la liberté d'expression et de pensée.

Les points de vue exprimés par M. et M^{me} O'Mara dans le deuxième épisode semblent avoir quelque ressemblance avec le type (c). Comme l'a remarqué Fran, Laura et Mary peuvent exprimer leurs souhaits (qui avoir comme amis, que croire ou penser) auxquels leurs parents s'opposent s'ils les désapprouvent. Le veto peut fonctionner dans les deux sens : les enfants peuvent aussi s'opposer aux propositions de leurs parents. Pareillement, une législation peut être proposée à un décideur qui peut y mettre son veto s'il la désapprouve. Ces divisions du pouvoir sont des techniques destinées à faciliter les relations humaines. Elles offrent des lignes directionnelles ou des mécanismes qui aident à négocier et à aboutir à des compromis ou à des stratégies pour traiter des problèmes communs.

14. Exercice : partage de l'autorité

Peux-tu expliquer, pour chaque cas ou tout au moins pour ceux qui te sont familiers, comment se pratique ce partage de l'autorité ? Que fait ou ne fait pas chaque partie ? Pourquoi, dans certains domaines, le pouvoir est-il tantôt dans les mains d'une partie et tantôt dans celles d'une autre ?

1. Le Sénat et la Chambre des Députés
2. Le chef de l'État et le Parlement.
3. Le Parlement et les tribunaux.
4. La Cour suprême et la Constitution
5. Une famille typique
6. Le directeur et les enseignants de ton école.
7. Les pays pris individuellement et l'ONU.
8. Le producteur d'un film et le réalisateur.
9. L'écrivain et son éditeur.
10. Un gouverneur et les maires.

15. Exercice : partage du pouvoir (ER)

Voici quelques-unes des fonctions d'un gouvernement central et celles d'un gouvernement régional :

Compétences

(elles varient d'un pays à l'autre et même d'un système fédéral à l'autre)

<i>un gouvernement central</i> peut avoir en charge	<i>un gouvernement régional</i> peut avoir en charge
1. La monnaie	1. L'enseignement
2. La poste	2. La police locale ou régionale
3. L'armée	3. L'environnement
4. Les finances	4. L'urbanisme
5. Les relations extérieures	5. La tutelle des villes et communes

Pense à une vingtaine d'actes que tu accomplis régulièrement : faire un achat, aller à l'école, traverser la rue, etc. Note-les dans la colonne A et essaie de trouver de quel pouvoir, central (C1, C2, C3, C4, C5) ou régional (R1, R2, R3, R4, R5), tout cela dépend.

<i>activité</i>	<i>pouvoir central</i>					<i>pouvoir régional</i>				
	C1	C2	C3	C4	C5	R1	R2	R3	R4	R5
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
7.										
8.										
9.										

- 10.
- 11.
- 12.
- 13.
- 14.
- 15.
- 16.
- 17.
- 18.
- 19
- 20.

1. Par groupes de deux, relevez des activités qui ne seraient en relation avec aucune des compétences reprises sur cette liste. Faudrait-il ajouter d'autres catégories ? Quelles seraient-elles ?
2. Parmi tes activités, y en a-t-il plus qui sont de la compétence d'un pouvoir central ou des pouvoirs régionaux ? Cela fait-il une différence ?
3. En quoi ta vie serait-elle différente si toutes les compétences se régionalisaient ?
4. En quoi ta vie serait-elle différente si toutes les compétences relevaient du pouvoir central ?
5. Quels avantages vois-tu à ce partage des pouvoirs entre gouvernement central et gouvernements régionaux ou locaux ? Quels désavantages ?
6. Qu'est-ce qui, à ton avis, a poussé des législateurs à créer des États centralisés ou à régionaliser ou fédéraliser des États autrefois centralisés ?

16. Exercice : la séparation des pouvoirs (ER)

La séparation des pouvoirs obéit à un principe de limitation du pouvoir.

On peut résumer dans les grandes lignes cette séparation des pouvoirs, telle qu'elle existe dans les régimes qui se prétendent démocratiques :

<i>pouvoir législatif</i> (Parlement)	<i>pouvoir exécutif</i> (Gouvernement)	<i>pouvoir judiciaire</i> (Tribunaux)
1. vote les lois	1. fait appliquer les lois	1. interprète les lois
2. vote les budgets	2. organise les cabinets ministériel	2. règle les différends
3. contrôle l'exécutif	3. nomme les ambassadeurs, les juges et les hauts fonctionnaires	3. crée la jurisprudence

Une séparation des pouvoirs, similaire bien que peut-être pas aussi précisée, existe dans nombre d'autres organisations plus familières.

1. Comment les pouvoirs sont-ils répartis dans ta famille ? Y a-t-il une chose que tes parents font mais que d'autres ne font pas ? Les aînés de ta famille font-ils des choses que les jeunes ne font pas, et vice-versa ?
2. Quels sont les avantages de ce type d'arrangements ? Les inconvénients ?
3. À l'école, certains enseignants ont-ils des charges que d'autres n'ont pas (surveillances, direction de classe, etc.) ?
4. Qu'en serait-il si un seul enseignant avait tout en charge ?
5. Dans ton école, certains élèves plus âgés font-ils des choses que ne font pas les petits ? Vois-tu à cela des avantages ?
6. Dans ta classe, certains élèves n'ont-ils pas plus de responsabilités que d'autres ? Quels avantages cela représente-t-il ?
7. En portant ta réflexion sur les réponses que tu viens de faire à propos du partage du pouvoir dans les familles ou à l'école, peux-tu trouver deux avantages qu'il y a à faire de même au niveau de l'État ?

17. Exercice : limitations du pouvoir (ER)

En vertu de ce principe d'une limitation des pouvoirs, un système d'équilibrage a été introduit dans certaines constitutions démocratiques, dans le but d'empêcher une branche de prendre trop de pouvoir.

Voici l'exemple des États-Unis. Fais des recherches pour connaître la situation dans ton pays et de quand elle date.

LIMITATIONS DU POUVOIR

EXÉCUTIF	LÉGISLATIF	JUDICIAIRE
1. le Congrès peut destituer le Président	1. Le Président peut mettre son veto à un projet de loi du Congrès	1. Le Président nomme les juges
2. Le Congrès peut passer outre le veto présidentiel pour imposer une loi	2. La Cour Suprême peut déclarer une loi anticonstitutionnelle	2. Le Congrès approuve ces nominations
3. Le Congrès doit approuver les nominations présidentielles		3. Le Congrès peut destituer les juges
4. Le Congrès vote les budgets		
5. La Cour Suprême peut déclarer anticonstitutionnel un acte présidentiel		

A. Qu'arriverait-il si :

1. Le chef de l'État était accusé d'un délit grave ?
2. Le président de la Cour Suprême n'appréciait pas la personne que le Président s'apprête à nommer dans cette Cour ?
3. Le Congrès votait une loi anticonstitutionnelle ?
4. Le Président décidait de doubler le budget fédéral ?

5. Le Congrès approuvait une augmentation de taxes que le Président trouve inflationnistes ?
 6. On découvrait que la Cour Suprême a utilisé son statut pour défendre ses intérêts personnels ?
 7. Le Président votait une loi augmentant l'indemnité parlementaire ?
- B. Quels avantages la population retire-t-elle de cette limitation ?
- C. Cet équilibre existe-t-il toujours dans la pratique ? Si tu estimes que non, peux-tu donner quelques exemples ?
- D. Est-ce que le fait que cet idéal d'équilibre des pouvoirs ne se rencontre pas toujours dans la pratique doit faire arriver à la conclusion qu'il vaudrait mieux l'abandonner ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

18. Exercice : division du travail et partage de l'autorité

Le travail et l'autorité sont deux choses évidemment très différentes. Les partages qui y sont faits le sont donc aussi. Dans un régime où le pouvoir est partagé entre le législatif, l'exécutif et le judiciaire, on a affaire à un partage d'autorité. Quand on fait une distinction entre « cols blancs » et « cols bleus », on fait allusion à un modèle de division du travail. (Il faut remarquer que, en un sens, le partage du pouvoir politique en est un également. Cette division entre « cols blancs » et « cols bleus » constitue d'ailleurs, elle aussi, un partage du pouvoir.)

Comment classerais-tu les exemples que voici ?

<i>Partage</i>	<i>Division</i>			
<i>du</i>	<i>du</i>	<i>Les</i>		
<i>pouvoir</i>	<i>travail</i>	<i>deux</i>	<i>Aucun</i>	<i>?</i>

1. une équipe de basket-ball et son entraîneur
2. un département de ventes et un de production
3. mari et femme
4. parents et enfants
5. gouverneurs et maires
6. enseignants et élèves
7. hôtes et invités
8. médecin et patient
9. administrateurs d'un hôpital et médecins
10. médecins et infirmières
11. artistes et modèles
12. prêtre et moine
13. évêque et archevêque
14. écrivain et éditeur
15. directeur et professeurs

Idée directrice 8 : **Pensées et expressions sont-elles inséparables ?**

La relation entre la pensée et son expression est cruciale pour la théorie démocratique. Les extrêmes politiques sont assez clairs. D'une part, il peut exister une totale liberté de pensée et d'expression pour tous les individus, quel que soit leur âge. À l'opposé, les partisans du totalitarisme reconnaissent au gouvernement le droit de contrôler les pensées et les paroles, et d'utiliser tous les moyens qu'il estime nécessaires pour contraindre les gens, non seulement à répéter comme des perroquets les slogans du parti, mais aussi à y croire.

Entre les deux, existe toute une panoplie d'opinions. Un point de vue intéressant, proposé comme compromis, c'est que les gens doivent pouvoir penser ce qu'ils veulent mais ne sont autorisés à exprimer que les idées que le pouvoir souhaite entendre. Il s'agit donc là de liberté de pensée sans liberté d'expression. Le problème qui se pose dès lors, c'est si une telle dichotomie est possible.

Un contre argument, c'est que l'une ne peut exister sans l'autre, que les deux sont inséparables. Des gens non autorisés à exprimer leurs pensées finiront par ne plus penser du tout et s'ils n'ont pas la liberté de pensée, peu importe ce qu'ils disent.

19. Plan de discussion : dire ce qu'on pense

Discutez des conversations suivantes pour voir s'il s'agit d'exemples où c'est bon ou non de dire ce qu'on pense :

1. *L'annonceur publicitaire à la télévision* : « M^{lle}, vous êtes payée pour lire des annonces commerciale de margarine et uniquement pour cela. »
M^{lle} Dupont : « Je sais, mais je ne peux m'empêcher de penser combien ces margarines ont un goût affreux. »
2. *Le directeur adjoint d'une entreprise* : « Nous devrions rendre publics les énormes profits que nous avons faits cette année. »
Le directeur : « Ce n'est sans doute pas une bonne idée. Tout le monde souhaite voir augmenter les taxes sur des profits trop grands. »
3. *Le directeur adjoint d'une industrie alimentaire* : « Nous devrions faire connaître aux gens nos énormes pertes de cette année. »
Le directeur : Je ne crois pas que ce soit une bonne idée. On pourrait nous retirer la confiance et commencer à liquider les stocks de nos produits. »
4. *Gilles* : « J'ai l'impression que l'entraîneur ne m'aime pas. »
Olivier : « Il voudrait savoir ce que tu penses de lui. »
Gilles : « Je pense que je vais le lui dire. »
5. *Sabine* : « Y a-t-il des choses que le public ne veut pas entendre ? »
Henri : « Sûr ! C'est justement ce que nous ne lui disons jamais. »
6. *Arnaud* : « As-tu l'intention de faire état de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* à l'assemblée de demain ? »
Alice : « Non. J'ai peur de ce qu'on pourrait penser. »

Idée directrice 9 : Pensée et pensée autonome

Un peu avant la fin du deuxième épisode du sixième chapitre, Fran déclare que certaines personnes n'ont pas appris à penser de manière autonome. C'est-à-dire qu'elles ne pensent que comme on le leur souffle. Il n'y a dès lors aucun danger à leur accorder la liberté d'expression puisqu'il n'y a aucun risque de les voir émettre la moindre critique !

La distinction entre penser et *penser pour soi-même* peut se faire de plusieurs manières. En voici une : un individu qui se contente d'imiter les attitudes et manières de voir d'autrui sans développer les siennes propres peut très bien penser, sans pour autant se forger une opinion personnelle. Se faire sa propre opinion suppose, au contraire, développer ses propres points de vue et réfléchir à leurs présupposés et implications, bien sûr sans ignorer nécessairement ceux des autres. En fait, si c'est une manière de répondre à la façon de penser d'autres, c'en est une également de réagir à sa propre vision des choses. Les gens soucieux de leur propre réflexion tentent de toujours l'améliorer et de répondre à leurs propres pensées par de nouvelles idées originales. Même si le point de départ de leur réflexion est une réponse à celle de leurs contemporains, ils pensent pour eux-mêmes dès qu'ils se mettent à retourner ces idées dans leur tête et à explorer de nouvelles facettes de chaque problème, sans vérifier à chaque fois si leurs vues sont conformes à celles de la société. C'est alors seulement qu'ils font preuve d'originalité de pensée.

20. Exercice : se faire sa propre opinion

Comment classerais-tu les phrases suivantes ? Justifie chaque réponse.

	<i>Pensée</i>	<i>Pensée autonome</i>	<i>Pas de pensée</i>	?
1. <i>Roland</i> : « J'écoute ce que chacun a à dire avant de me faire mon opinion. »	()	()	()	()
2. <i>Frédéric</i> : « Lorsque j'ai une idée, j'essaie d'abord de me figurer où elle conduit avant de voir si oui ou non d'autres gens la partagent. »	()	()	()	()
3. <i>Solange</i> : « J'aime parfois tellement l'accord de deux sons que j'en fais une mélodie et ensuite, toute une chanson. »	()	()	()	()
4. <i>Françoise</i> : « Quand je veux ralentir ma vitesse à vélo, je pédale à l'envers. »	()	()	()	()
5. <i>Martine</i> : « C'est certain que j'ai des idées farfelues. Mais au moins elles sont différentes de celles des autres. »	()	()	()	()
6. <i>Elsa</i> : « Mes opinions ressemblent fort à celles des autres. Mais alors que je peux les justifier, eux en sont incapables. »	()	()	()	()
7. <i>Yves</i> : « Si j'avais à construire une maison, je ferais appel à un architecte, je lui ferais part de mes desiderata et lui laisserais le champ libre pour la concevoir. »	()	()	()	()

8. *Jacques* : « Tout ce que tu as à faire, c'est introduire tes programmes et informations dans ton ordinateur. Dès que c'est fait, il pense par lui-même. » () () () ()
9. *Un ordinateur* : « Je pense par moi-même. » () () () ()
10. *Un spot publicitaire* :
« Je ne pense pas du tout. » () () () ()

Idée directrice 10 : Raisons de l'autorité

À la fin de l'épisode, Bill déclare que la Constitution se fonde sur de bonnes raisons et qu'on peut en général dire de même de l'autorité parentale. Il ajoute que même si les parents ont de bonnes raisons, c'est parfois de manière inconsciente. Cet avis est intéressant parce que des parents refusent souvent de justifier leur comportement ou estiment que leurs motifs d'agir vont de soi. Toutefois, pense Bill, le problème n'est pas vraiment qu'ils n'aient pas des raisons appropriées, c'est qu'ils ne les expriment pas, estimant que les enfants n'ont pas à les connaître ni à les demander. Un enfant que l'on décourage de s'informer des raisons d'un comportement pourra éprouver plus tard de la difficulté à formuler le fondement de son éthique de vie.

21. Plan de discussion : Raisons et autorité

1. Les enseignants doivent-ils avoir des raisons pour prendre des mesures répressives ?
2. Pourraient-ils avoir des raisons sans éprouver la nécessité de les communiquer à chaque fois aux élèves ?
3. Se peut-il qu'ils aient de bonnes raisons mais ne sachent pas comment les exprimer ?
4. Pourraient-ils avoir de bonnes raisons sans même les connaître ?
5. Se pourrait-il que les raisons fournies par les enseignants soient bonnes mais qu'elles ne soient pas les véritables ?
6. Les raisons qu'ils donnent, même si ce ne sont pas les vraies, pourraient-elles, en fait, être meilleures ?
7. Se peut-il que des gouvernements agissent souvent sans justification ?
8. Des gouvernements qui justifient leurs décisions pourraient-ils ne donner comme raisons que des prétextes et non les vraies ?
9. Dans quelles circonstances – s'il y en a – un gouvernement devrait-il tromper la population sur les raisons des décisions qu'il prend ?
10. Des gouvernements doivent-ils avoir, comme pour leurs actes, des raisons de leur inaction, de ce qu'ils ne font pas et devraient faire ?

Idée directrice 11 : Justice et différences valables

En entrant dans le Palais de Justice, Fran, Mark et Sandy voient une statue de la Justice. Sandy explique que ses yeux bandés sont le symbole de son impartialité. « Elle ne se base que sur les tenants et aboutissants de l'affaire. Sur rien d'autre. » dit-il. Mais Mark, sceptique, dit qu'il y a peut-être des différences dont il faut tenir compte et que la justice, plus que tout, exige la prise en compte de tous les facteurs.

Le problème, c'est que les facteurs négligés sont ceux auxquels les gens sont insensibles ou qu'ils ne perçoivent pas, n'ayant donc pas même conscience de les avoir négligés. Si l'on n'est même pas conscient de tous les facteurs qui entrent en jeu, on ne peut aboutir à un jugement à propos de leur validité.

Tout ceci nous ramène à l'importance de la sensibilité aux nuances d'une situation. Les gens aboutissent souvent à des conclusions divergentes parce que certains prennent en considération des facteurs que d'autres ne relèvent pas. De plus, certains individus n'ont même pas conscience de toutes les nuances qu'il conviendrait d'envisager.

Par exemple, face à la question d'appliquer ou non une politique sociale donnée, on prévoit habituellement dans quelle mesure cela affectera les droits des personnes concernées. Mais si, ce faisant, on néglige une catégorie d'individus, les enfants par exemple, parce qu'on considère qu'ils ne jouissent pas de ces droits-là, on omettrait une considération nécessaire qui n'aurait pas été retenue dès le départ.

22. Exercice : justice et adéquation

Un homme de quatre-vingts ans a engagé un gamin de onze ans, qui est en sixième primaire pour un petit travail, en promettant de le payer. Il n'a pas respecté son engagement. Comme l'aurait fait un adulte, ce jeune est allé en justice. Il a gagné.

Qu'est-ce qui, dans les cas suivants, a *un rapport* avec cette situation ?

1. Le fait qu'il s'agisse d'un homme de 80 ans compte-t-il ?
2. Et s'il avait eu 105 ans ?
3. Le fait qu'il s'agisse d'un gamin de 10 ans doit-il intervenir ?
4. Et s'il avait eu 5 ans ?
5. Cela aurait-il convenu que le gamin base sa plainte sur la tautologie suivante : « une promesse est une promesse » ?
6. Que le gamin soit en sixième primaire importe-t-il ?
7. Cela aurait-il changé quelque chose s'il avait été en secondaire ?
8. Cela aurait-il été adéquat que le gamin demande à être indemnisé pour « dommages moraux » ?
9. Si la personne attaquée s'était déclarée incapable de payer, cela aurait-il été un bon argument ?
10. Si l'on s'était rendu compte d'un lien de parenté entre le vieil homme et le gamin, cela aurait-il pu changer quelque chose ?

Chapitre VII

A. Récit

I

C'est dans un quartier surtout commerçant et industriel que se trouve la boutique du père de Mickey ; quartier donc très peu résidentiel, même si quelques anciennes maisons de commerce ont vu leurs étages aménagés en studios ou en appartements. Elle est installée dans une rue animée et un simple coup d'œil aux devantures des magasins alignés le long des étroits trottoirs permet de constater que peu d'emplacements restent inoccupés.

À la porte, une cloche d'un modèle ancien annonce par un plaisant carillon l'entrée de Mickey et de ses amis. Ils prennent plaisir à examiner la petite pièce divisée en quatre parties égales qui constitue toute la boutique. À l'étalage, des livres et des disques de seconde main. Au fond à droite, quelques tringles de jeans et autres vêtements ; à gauche, un petit comptoir d'aliments biologiques.

L'heure de fermeture approche et l'affluence a cessé. Ils trouvent donc le père de Mickey seul derrière son comptoir. Mickey avait expliqué à ses copains qu'on s'arrêterait d'abord brièvement à la boutique pour une petite conversation avec son père qu'un rendez-vous professionnel empêcherait d'assister à la réunion prévue à l'appartement ce soir-là. Huit tabourets devant le comptoir attendent donc M^{lle} Williams, Bart et les six étudiants. Après les présentations, le père de Mickey offre à chacun un yaourt glacé, « aux frais du patron » comme l'a promis son fils. Cependant, Mickey, pas rassasié, interpelle son père tout en léchant sa cuiller :

- Hé, Papa, *pourrait-on avoir un milk-shake ?*
- Bien sûr, répond son père sans se faire prier. *Au soja ou au germe de blé ?*
- Oh, Papa ! bougonne Mickey, *t'as vraiment rien pour ceux qui ne sont pas obsédés par leur santé ?*
- *Que diriez-vous alors d'un milk-shake au lait de chèvre à la levure de bière ? Dé-li-cieux !*

Les amis de Mickey s'amuse de cet échange de propos. Pendant que son père essuie le comptoir avec un chiffon humide, Mickey continue à lécher sa cuillère d'un air morose.

- *Et quoi de neuf à l'école aujourd'hui, Mickey ?* demande M. Minkowski, espérant par là faire démarrer la conversation.

- Pas grand-chose. Simplement, les gars qui sont allés chez Laura l'autre soir ont discuté de ce qu'il fallait ou non permettre aux enfants.

- Aha ! Ils ont donc discuté de la liberté !

- Je suppose.

- La liberté... On en parle beaucoup dans la musique rock, intervient Jane.

- Hou ! raille Mickey. Les chanteurs de rock ! Qu'est-ce qu'ils y connaissent, ceux-là ?

- Qui est-ce qui en sait quelque chose ? murmure M^{lle} Williams. On ne prend jamais la peine d'en discuter sérieusement pour approfondir la question.

Minkowski renoue les cordons de son tablier.

- Mickey, pourrais-tu vraiment encore avaler un milk-shake ?

Mickey se réveille.

- Tu rigoles ? Et, désignant ses copains : Pour eux aussi ?

- Bien sûr, répond le père. Un milk-shake glacé pour celui qui me donnera sa propre définition de la liberté, une définition qui ne sera pas une redite. Sur le compte de la maison. Gratis !

- Ce sera à l'avantage du premier qui prendra la parole... se plaint Harry en faisant la moue.

- Chouette ! enchaîne Ann. Ce sera moi ! Je dirai qu'être libre, c'est pouvoir s'exprimer. Vous pouvez m'en préparer un au chocolat !

- Au suivant ! s'écrie joyeusement M. Minkowski tout en commençant à préparer le milk-shake choisi.

- On est libre, enchaîne Jane, lorsqu'on peut vivre sans intervention de personne. Aux fraises !

- On est libre, assure Sandy, lorsqu'on dispose du nécessaire et qu'on n'a rien à craindre. Stracciatella !

- À moi, dit Mickey. Je prétends n'être libre que si je peux faire tout ce que je veux, avant d'ajouter rapidement : à la pêche !

Bart toussote. Tous, curieux de son intervention, se retournent sur lui :

- On ne peut vivre en personnes libres dans un monde qui ne le serait pas. Être libre, c'est vivre dans un monde régi par des lois. Des mûres !

- La liberté n'existe que là où les gens peuvent participer à l'élaboration des lois qui les régissent et où les lois ont du sens, spécifie Harry. Chocolat menthe, s'il vous plaît, Monsieur Minkowski.

- Il n'y a pas que les lois qui doivent avoir du sens, mais toutes nos institutions, objecte vivement M^{lle} Williams. Ce n'est que si toutes étaient tenues pour responsables qu'on pourrait parler de liberté. Vanille !

- C'est pour moi que c'est le plus dur, étant donné que je suis la dernière et que je crains bien qu'il n'existe aucune définition valable qui n'ait été proposée, conclut Suki, amusée. Toutefois, que pensez-vous de celle-ci : on

est libre quand on peut agir de la manière qu'on estime la meilleure ? Et... laissez-moi réfléchir... j'en goûterais bien un au café.

- Va pour un au café ! répond le père de Mickey. *En réalité, tu t'es vraiment surpassée !*

- Et vous, Monsieur Minkowski, s'enquiert Suki, nous ne vous avons pas entendu. Comment définiriez-vous la liberté ?

Il la considère un instant par-dessus ses lunettes avant de déclarer :

- Il me faudrait six paires de mains pour préparer tous ces milk-shakes et vous voudriez qu'en plus je définisse la liberté ?

- Allons, Papa ! Mickey a pris un ton enjôleur. *Tu en es bien capable ! Regarde, tu me montres toujours comment tu arrives en même temps à te froter le ventre, taper sur ta tête et remuer les oreilles.*

- D'accord ! Je n'aime recevoir d'ordres de personne, pas plus que je n'aime en donner. Tout ce que je veux, c'est être mon propre maître. Et donc, je proclame que c'est ça, ma définition de la liberté.

- Mickey, si nous revenions un instant à ta définition ? propose Jane. *Tu as dit que tu ne te sens libre que si tu peux faire ce que tu veux. Suppose alors qu'emprisonné pour un délit, tu craignes d'être libéré après avoir purgé ta peine parce que le milieu t'attendrait à ta sortie. Tu serais pourtant obligé de sortir. Serais-tu alors vraiment libre ?*

- Bien sûr que non, répond Mickey. *Je ne ferais pas ce que je veux.*

- Par ailleurs, poursuit Jane, *suppose que le directeur de la prison te permette de rester en tôle indéfiniment, à ta guise. Serais-tu alors libre ?*

- Absolument ! assure-t-il.

- Il y a donc des prisonniers qui seraient libres et des gens se baladant en rue qui ne le seraient pas ? s'étonne Jane. *Ridicule !*

- Ah ! répond Mickey avec modestie, *il se peut que je n'aie pas toujours raison, mais tu dois admettre que tu es séduite. Non, non, ne proteste pas ! Je hais l'hypocrisie.*

- Holà ! Stop, les gars ! intervient Harry. *Vous vous situez à deux niveaux différents. Ce dont nous avons parlé jusqu'ici, c'est de la liberté en société. Le problème, c'est de savoir jusqu'où la société peut aller dans le contrôle des individus. Appelons cela la liberté politique. C'est une manière de discuter de la liberté. Mais Mickey s'attache à un point de vue très différent. Il se demande si oui ou non on est déterminé, c'est-à-dire si les choses doivent vraiment se passer comme elles se passent. Il s'agit là d'une autre forme de liberté, qui doit être discutée de manière différente.*

- Harry a raison, Mickey, approuve M. Minkowski.

- Hourrah ! s'exclame Jane en guise d'approbation et, en outre, cela nous donne quatre éventualités. *Voyez : on peut être libre ou bien déterminé, dans le sens où Mickey l'entend, et l'on peut ou non être libre politique-*

ment, dans le sens où Harry l'entend. Quant à moi, je prétends que nous sommes déterminés et que nous ne jouissons pas de liberté politique.

- À mon sens, nous sommes déterminés et malgré tout, la société nous accorde une liberté politique, enchaîne Ann aussitôt.

Suki, toujours aussi amusée, s'insère dans le jeu :

- Permettez-moi de jouer avec vous. Je prétends que nous ne sommes pas déterminés et que nous ne jouissons pas de liberté dans la société.

- Et pour moi... commence Sandy.

- Ouïe ! l'interrompt Jane. Je parie que ce sera une vraie surprise !

Mais Sandy termine sa phrase sans se laisser démonter :

- ... nous ne sommes pas déterminés – et nous avons une liberté politique.

- Vous pouvez parler d'un bête jeu ! s'écrie Mickey. C'est évident qu'on peut toujours prendre deux idées et les combiner de quatre manières différentes. Mais à quoi ça rime ?

- Vois-tu, Mickey, dit Jane, on essaie seulement que tu deviennes sérieux.

Mickey ramasse le dernier morceau de glace à la pêche au fond de sa coupe. Puis, se tapant le front, il déclare :

- Celui qui a l'habitude d'être profond a bien du mal dans ce monde. Les autres le souhaiteraient aussi superficiel qu'eux. Pas facile d'être grave. Mais venez, on ferait mieux de s'en aller. Maman nous attend.

L'appartement où Mickey vit avec sa famille est situé à quelques rues du magasin. L'immeuble, ancienne maison de commerce, a été en partie rénové et plusieurs de ses greniers ont été transformés en appartements. Celui des Minkowski, qui est au quatrième étage, sert en même temps d'atelier pour la mère de Mickey. Il y a une fenêtre dans le toit, ce que Sandy n'a jamais vu. Sous cette fenêtre, une série de chevalets comportant des toiles à des degrés divers d'avancement. (Jane murmure à l'oreille d'Harry qu'elle est incapable de reconnaître les achevés de ceux qui sont à peine commencés...)

Les visiteurs remarquent alors un autre détail. À l'exception de deux espaces clos pour y dormir à chacune des extrémités, l'emplacement ne comporte qu'une vaste pièce unique. Le grenier d'origine n'a visiblement pas subi une rénovation qui en fasse un appartement normal. On l'a divisé en quatre aires par de larges marques peintes sur le plancher. Sur l'une d'elles, la cuisine et un coin conversation constitué d'un profond pouf à billes et de coussins posés à même le sol, ainsi que d'une installation hi-fi avec quelques CD et cassettes. Mickey dispose de la deuxième aire, avec son petit espace privé pour dormir. La surface qui reste est réservée aux parents Minkowski, mais la moitié en est occupée par un établi de bricolage sur lequel M. Minkowski confectionne un jeu d'échecs en noyer et ivoire. C'est évidemment sur l'autre moitié que M^{me} Minkowski a son atelier. Les limites

de son domaine sont marquées de larges traits rouges ; pour son mari, ils sont verts et pour Mickey, jaunes ; et les limites de l'aire commune sont bleues. Ce qui intrigue surtout Ann, c'est l'atelier.

- *Tu ne nous as jamais dit que ta mère est une artiste professionnelle ! dit-elle à Mickey sur un ton de reproche. Ma mère aussi peint, mais seulement en amateur ! Il se contente de hausser les épaules. Et aussi, pourquoi toutes ces délimitations ?*

À ce moment, la mère de Mickey l'appelle.

- *Michaël, je te prie, voudrais-tu éloigner ton chat de mes tableaux ? Je ne sais ce qui l'attire tellement dans cette palette, mais il essaie tout le temps de tout renverser.*

- *Michaël ! répète Sandy, profondément étonné. Pour nous tous, c'est Mickey...*

Ils s'installent dans ce qu'ils peuvent trouver pour s'asseoir dans le coin conversation. M^{me} Minkowski se tourne vers son fils :

- *J'espère que, comme prévu, vous avez fait une halte à la boutique de ton père.*

- *Ouais, lui répond-il. Nous avons bavardé un moment, puis nous sommes venus directement ici.*

- *De quoi avez-vous parlé ?*

Mickey lui explique que la discussion a porté sur la liberté et prie alors chacun de redonner sa définition.

Après avoir bien écouté, sa mère déclare :

- *Vous semblez tous avoir raison ! S'il existait un moyen de mettre tout cela ensemble, ce serait ça ma définition à moi.*

- *Madame Minkowski, dit Bart, ce n'est pas que je veuille changer de sujet, mais je me pose des questions sur ces lignes au sol. Pourriez-vous m'éclairer à leur propos ?*

- *Et bien, dit-elle en riant, au début, nous avons tout le temps l'impression d'être dans les pieds l'un de l'autre. Et je dois bien reconnaître que nous sommes tous de tempérament plutôt soupe au lait dans cette famille, ce qui fait qu'on se chamaillait beaucoup, généralement pour des queues de cerise. Finalement, nous nous sommes décidés pour ces traits délimitant des aires distinctes. Quand mon mari ou Michaël sont sur leur terrain, ils y sont rois. Quand je suis sur mon aire, j'y fais la loi. Mais sur l'espace commun, nous sommes sur un pied d'égalité.*

Bart hoche lentement la tête d'un air grave.

- *Je ne pense pas que j'arriverais à supporter ce type d'organisation.*

- *Moi non plus, renchérit Harry.*

Quant à Ann et Jane, elles déclarent toutes deux souhaiter quelque chose du genre tout en sachant bien que jamais leurs parents ne seront d'accord.

- Mickey, dit M^{lle} Williams, l'air tout aussi sérieux et faisant des efforts pour reposer confortablement sur le pouf, *tout à l'heure tu as prétendu que tu n'es libre que dans la mesure où tu peux faire ce que tu veux. Pourrais-tu t'expliquer davantage ?*

- *Aucun problème !* répond Mickey sans se faire prier *Chacun a des aspirations, non ? Chacun a des désirs, d'accord ? Et bien, seuls ceux qui peuvent réaliser leurs désirs sont libres. Prenons un exemple : supposons que deux d'entre nous, Sandy et moi, ayons soif, mais que je sois le seul à pouvoir boire. Dans ce cas, moi seul suis libre.*

- *La liberté pour toi ne consiste donc qu'à faire ce qu'il te plaît ?*

- *Évidemment ! Je ne suis pas libre de vouloir ou pas. Je n'ai pas le choix, par exemple de ne pas avoir soif, ou de ne pas avoir faim. Mais dès que j'éprouve la soif, je ne suis libre que si je puis obtenir à boire.*

- *Tu es tellement catégorique, Mickey,* intervient Jane. *Et pourtant, tes actes et tes paroles ne concordent pas. Car la vérité, c'est que le seul moment où tu sois libre dans cet appartement, c'est quand tu te trouves sur le bout de plancher au-delà de la bande jaune.*

Pendant un instant, Mickey a l'air désemparé. Mais très vite, il redevient lui-même, enjoué comme toujours.

- *Permetts-moi d'être le premier à le reconnaître,* dit-il avec assurance. *Tu n'as pas totalement tort. Un peu, peut-être, mais pas tout à fait. Cependant, pour toi, c'est mieux que d'habitude.*

- *Michaël...*, murmure M^{me} Minkowski d'une voix si basse et si étouffée qu'on aurait presque dit un grognement.

- *Ça va, ça va...* lui répond promptement son fils. Et s'adressant à nouveau à Jane : *Et si tu me disais ce que signifie pour toi la ligne jaune ?*

- *C'est comme une clôture,* dit-elle. *Ici, c'est entre une famille et un de ses membres. Mais il existe également une clôture ou une ligne de démarcation entre une société et chacun des individus qui la composent.*

- *Dans ce cas, la société établit les règles pour le côté qui lui est imparti par la ligne, et chaque individu fait les règles pour son propre côté ?* demande Bart, curieux.

- *Tant qu'on ne gêne personne, on s'organise comme on veut,* répond Jane.

M^{lle} Williams, les yeux mi-clos, avait regardé Jane intensément. Subitement, sur le qui-vive, elle se redresse et lui dit en la fixant :

- *Pourrions-nous vérifier ce que tu as dit, si tu n'y vois pas d'inconvénient ?* Jane, embarrassée, reste muette, tandis que l'enseignante poursuit : *Considérons cette ligne qui sépare en deux l'appartement. M^{me} Minkowski, Bart et moi-même, représentant la « société », nous mettons d'un côté. Vous tous, « individus », allez de l'autre côté.*

En dépit des regards dubitatifs, la stratégie de M^{lle} Williams est rapidement mise à exécution.

- *Et maintenant ?* demande Sandy.
- *Vous faites quelque chose, chacun de votre côté. Et nous, du nôtre, nous y réagirons. On traversera la ligne ou non. Voyons ce qui va se passer !*
- *D'accord !* s'écrie Mickey. *Je voudrais commencer !* Et, sur ces paroles, il enlace Jane.
- *Michaël, ce que tu es fougueux !* lui dit-elle, le regard plein d'indulgence.
M^{me} Minkowski est la première à reprendre la conversation :
- *Dans cette situation-ci, nous n'avons pas à franchir la ligne. Si vous voulez vous aimer, nous n'y voyons pas d'inconvénient.*
- M^{lle} Williams et Bart approuvent.
- *À moi maintenant !* s'écrie Jane d'une voix perçante. Les bras de Mickey sont toujours autour d'elle et elle se met à faire semblant de le frapper en poussant des cris. *Bas les pattes, gros singe !*
- *Ôte tes pattes de cette pauvre fille sans défense, Minkowski,* gronde Bart, au grand amusement de tous. *Dans un cas comme celui-ci, la société se doit d'intervenir. Si tu blesses ton voisin, ou même si tu n'en as que l'intention, nous devons intervenir.*
- Ici non plus, aucune voix discordante.
- *J'aimerais être la suivante,* dit Suki, immobile et les yeux fermés.
- *Que fais-tu ?* lui demande M^{lle} Williams.
- *J'ai des pensées dangereuses,* répond-elle, les yeux toujours fermés.
- *Ah !* dit M^{lle} Williams. *Ce n'est pas notre problème.*
- À cet instant, Ann se retrouve sur la tête. Et quand on lui demande ce qui lui prend, elle répond :
- *Je suis simplement différente, c'est tout.*
- *On s'en fiche,* déclare Bart. *Sois excentrique si tu veux. Du moment que tu ne nous importunes pas, tu ne représentes pour nous aucun problème.*
- *À moi,* dit Harry. *Je suis pour un monde nouveau. Sans plus.*
- *Ah !* dit Bart, *j'y suis. Tu veux voir si nous respecterons ta liberté d'expression, c'est ça ?*
- *Exact,* répond-il.
- *Normalement, je dirais « d'accord »,* risque Bart.
- *Mais comme je suis mineur, vous y voyez un problème, n'est-ce pas ?* s'entête Harry.
- *C'est bien ça.*
- Le long moment de silence qui s'ensuit est coupé par M^{lle} Williams :
- *Et toi, Sandy ?*
- Sandy est assis, plongé dans ses pensées et se frottant le menton. Il fait mine alors de prendre une bouteille, de la déboucher et d'avalier son contenu d'un seul trait. Il se lève brusquement, fait en chancelant le tour de la pièce et se rassied, la tête entre les genoux.

Pas un mot du côté « société »...

La mère de Mickey, troublée, finit par dire :

- *Il ne faut pas seulement intervenir si des gens font courir des dangers à d'autres, mais également s'ils constituent un danger pour eux-mêmes. Pour moi, il n'y a pas de doute que nous devrions traverser la ligne et t'arracher la bouteille des mains.*

Mickey fixe le sol en silence.

- *Je ne suis pas d'accord, intervient alors Jane. Nous devons avoir droit à l'erreur. Vous ne pouvez tout le temps nous entourer pour nous protéger. Si vous essayez de nous éviter de prendre des coups, nous ne serons jamais capables de vivre des aventures, ni de prendre des risques, ni de faire quoi que ce soit de nouveau ou de dangereux pour nous.*

- *Excuse-moi, réplique M^{me} Minkowski, mais je ne vois absolument pas ça comme ça. Si vous étiez des adultes, j'abonderais dans ton sens. Mais vous ne l'êtes pas. Nous sommes responsables de vous jusqu'à ce que vous ayez atteint l'âge de vous prendre en charge.*

Jane s'abstient de dire tout ce qu'elle voudrait exprimer. Elle reste muette, regardant tour à tour Bart, M^{lle} Williams et M^{me} Minkowski.

- *Voyons ! dit Bart. Tout ceci n'est qu'un jeu au cours duquel nous venons de toucher un point délicat. N'y accordons pas trop d'importance ! On pourra y revenir plus tard.*

- *Holà, Bart, affrontons-le ! répond Sandy, il nous poursuivra jusqu'à la fin de nos jours. C'est bien normal, non ?*

À ce moment, la porte s'ouvre et livre passage au père de Mickey qui porte un grand sac en papier dont il sort un récipient.

- *Pour qui de la glace au lait de chèvre ? demande-t-il joyeusement.*

- *Bêêêh ! fait Mickey, imitant la chèvre du mieux qu'il peut avant d'ajouter : Les gars, si je bouffe encore de ce machin-là, je vais attraper faim de boîtes de conserves !*

II

- *C'est toi notre dernier espoir... dit Fran à Sandy.*

- *Comment cela ? Sandy jette sur elle et sur Mark un regard dubitatif.*

- *Toi seul connais suffisamment Link et Casey, et sais où les trouver.*

- *Et alors ?*

- *C'est qu'eux connaissent des tas de gars susceptibles d'avoir entendu parler de ces actes de vandalisme. Ne peux-tu au moins le leur demander ?*

Sandy hoche gravement la tête.

- *J'promets rien. Ça pourrait être délicat : imaginez qu'ils y soient impliqués... Je ferai tout de même un saut jusque-là ce soir.*

Ce soir-là, Sandy se fraie un chemin à travers la foule qui a envahi les trottoirs. Des barrières à chaque bout de la rue empêchent le passage des voitures afin de laisser le champ libre aux paniers et tonnelets des commerçants. Des marchands ambulants avec leurs charrettes à bras vendent des bretzels, des crèmes glacées et autres friandises. Ça sent le marron chaud. Sandy s'arrête un instant pour regarder des gens qui examinent des vêtements de seconde main suspendus à une tringle métallique à la devanture d'une boutique, tandis que d'autres farfouillent dans des caisses de chapeaux. À côté, devant la librairie, des cartons empilés contiennent de vieux livres de poche qui suscitent peu d'intérêt. Un attroupement s'est formé sur le trottoir autour d'un montreur de singes mécaniques s'agitant frénétiquement de haut en bas, ôtant leur casquette et fouettant de leur queue d'avant en arrière à la manière de chats furieux.

C'est alors que Sandy aperçoit Casey et Link. Sur une table de jeu branlante, est étendu un bout de toile cirée. À la clôture du terrain vague se trouvant derrière eux, ils ont attaché une grande roue de la fortune. Casey la fait tourner pendant que Link fait son boniment. Dès que des gens ont déposé des pièces sur les chiffres inscrits sur la toile cirée, Casey lance la roue. Il arrive qu'un badaud gagne. Le plus souvent, Link empoche l'argent. Comme il fait presque noir, Casey décrète :

- *Allons, en voilà assez pour aujourd'hui.*

Link rit, replie la toile cirée et la table de jeu et détache la roue.

- *Qu'est-ce que tu fiches par ici, toi ?* demande-t-il à Sandy.

- *Je fais juste un petit tour,* répond timidement ce dernier.

- *Ça te dirait de partager une pizza avec nous ?* l'invite Link. *On est scandaleusement riches ce soir, pour une fois.*

Sandy accepte et Casey propose à Link d'aller l'acheter à la pizzeria d'en face et de la rapporter « à la maison ».

- *J'en ai marre de la bouffer sur le trottoir,* dit-elle. *Eh ! Link ! Une aux poivrons !* Puis s'adressant à Sandy : *tu peux me croire, Link peut devenir un bon cuistot. Notre ambition, c'est d'ouvrir un jour un resto bien à nous.*

En fait de maison, il s'agit d'un local dans un immeuble vide. Link l'a pourvu d'électricité en se branchant sur l'enseigne du magasin de vins d'à côté. Et à chaque coupure d'eau, il a réussi à la refaire circuler.

- *Vous vous installez là avec cette roue de la fortune tous les soirs ?* demande Sandy à Link qui tire sur la chaînette pour allumer l'unique ampoule qui pend au-dessus de l'évier.

- *Bof !* répond-il tout en ouvrant le carton contenant la pizza. *Parfois ce sont des cartes, parfois des coquillages.*

- *Des coquillages !* s'exclame Sandy. *Est-ce que ça marche avec ça ?*

- *Y a rien qui marche,* répond sèchement Casey. *Ni roue, ni cartes, ni coquillages. Ce sont simplement trois petits tourillons.*

- Ben, constate Sandy tout en se prélassant sur l'unique chaise de la pièce et savourant sa pizza, *les gens aiment jouer ; c'est tout simplement dans la nature humaine.*

- Ça n'existe pas, la nature humaine, lui réplique assez brutalement Casey.

Sandy n'a pas oublié sa mission. Comprenant qu'on veut l'entraîner dans une discussion, il parvient à garder le silence. Quant à Link et Casey, ils n'ont pas l'intention d'abandonner la partie.

- À propos, Sandy, enchaîne Link avec une pointe d'ironie dans la voix, *crois-tu que l'esprit de compétition est inhérent à la nature humaine ?*

- Tu l'as dit, éclate Sandy qui ne peut résister à une telle provocation. *L'esprit de compétition est tout naturel !*

- Évidemment, le désir de compétition est bien naturel, entend-il alors Casey prononcer d'une voix froide. *Mais celui de coopérer l'est tout autant. Nous avons des tendances naturelles à faire les deux, et il n'y a rien à redire à ça. C'est là qu'intervient le « Grand Tourillon ».*

- Le grand tourillon ? interroge Sandy, tout intrigué.

- C'est ainsi que nous l'appelons, dit Link en riant et en se servant un autre quartier de pizza. *Ça se retrouve dans toute société. Si l'on a affaire à des institutions qui favorisent la coopération, on prétendra que c'est parce que l'homme est né pour coopérer. Et là où les institutions favorisent la compétition, on prétendra que l'homme est né avec l'esprit de compétition.*

- Mais cela va de soi ! Les sociétés ajustent leurs institutions à la nature humaine. s'écrie Sandy.

- D'accord, c'est ce qu'on fait valoir pour ne pas devoir tenter d'améliorer les choses, déclare Link d'un ton devenu amer. *En réalité, même si les dispositions sont présentes à la naissance de manière identique, certaines sont valorisées, tandis que d'autres sont pénalisées. C'est ainsi que des enfants nés dans des tribus de chasseurs deviennent belliqueux et que ceux qui naissent dans des familles paysannes deviennent pacifiques.*

- Et qu'on apprend aux garçons à être agressifs et aux filles à être dociles, ajoute Casey. *Ils naissent évidemment avec des dispositions des deux sortes, mais la société s'arrange pour développer l'une et étouffer l'autre.*

Link engloutit le dernier morceau de pizza qu'il avait fait durer avant de déclarer :

- De toute façon, la société rejette toujours les responsabilités sur la nature humaine, jamais sur elle-même. C'est pourtant évident que si les institutions d'une société sont ce qu'elles sont, ce n'est pas dû à la nature humaine. C'est même l'inverse : les gens sont ce qu'ils sont à cause de l'organisation de la société dans laquelle ils vivent.

- C'est cela le « Grand Tourillon », précise Casey. *Vois-tu, avec nos trois petits tourillons, nous ne sommes que des incitateurs.*

- *Allons, allons ! proteste Sandy. Vous exagérez. Dans tout ce que vous venez de dire, il n'y a rien de juste. Les filles sont par nature moins agressives que les garçons.*

- *On parie ? ricane Casey.*

Et Link d'ajouter :

- *Et bien, Sandy, on a réussi à te faire sortir de tes gonds. Pendant un moment, on a cru que tu étais paniqué ou quelque chose comme ça.*

Sandy ébauche un sourire tout en se disant que le moment est opportun pour leur expliquer en quoi il a besoin de leur concours. Pendant qu'il leur expose sa mission, ils l'écoutent en jugeant ses paroles.

- *Mark n'est rien pour nous, dit Link. Mais voici ce que je peux te dire...*

- *Attends ! s'écrie Casey, effleurant le genou de Link de sa main. Nous irons avec toi parler à ce juge. Mais à condition que tu lui fasses part au préalable du marché.*

- *Quel marché ? s'enquiert Sandy.*

- *Un boulot, répond Casey. Deux si possible, mais au moins un.*

Un sourire entendu envahit le visage de Sandy. Pouces levés, il attrape la main de Link.

- *Tout ce que je peux faire, c'est le lui demander, dit-il à haute voix tout en se posant cette question : « Ouïe, qu'est-ce que ce sera : le quatrième petit tourillon ou bien le second grand ? »*

B. Manuel

Idée directrice 1 : Définitions de la liberté

Que l'on parle de « pays libre », de « liberté de langage », de « pays de la liberté », de « libre comme l'air », on voit que ce mot est pris dans beaucoup d'acceptions. Dans le manuel d'accompagnement de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, vous trouverez un exercice intéressant pour entamer la discussion à ce sujet. Ici, chaque élève propose à M. Minkowski, en échange d'un milk-shake, sa propre définition.

(1) Pour Anne, « être libre, c'est pouvoir s'exprimer ». Elle définit donc la liberté dans le sens d'*expression de soi*.

(2) Pour Jane, on est libre « lorsqu'on peut vivre sans l'intervention de personne ». Et donc, la liberté, c'est pour elle l'*absence de contraintes*.

(3) Quant à Sandy, il considère qu'on est libre « lorsqu'on dispose du nécessaire et qu'on n'a rien à craindre ». Il semble donc insister sur deux critères : (a) *avoir la satisfaction des besoins vitaux* et (b) *n'avoir rien à craindre*.

(4) Mickey prétend n'être libre que s'il peut faire tout ce qu'il veut. Il met d'abord l'accent sur le fait de pouvoir *réaliser ses désirs* que sur les désirs eux-mêmes.

(5) Bart, lui, estime qu'« être libre, c'est vivre dans un monde soumis à des lois ». Un monde où les *lois* seraient identiques pour tous serait un monde idéal.

(6) Harry propose deux *critères* : (a) les gens doivent pouvoir participer à l'élaboration des lois qui les régissent et (b) les lois doivent avoir du sens. Les lois doivent donc être *justifiables* et l'on doit pouvoir *en discuter*.

(7) M^{lle} Williams enchaîne sur cette position, mais elle va plus loin en disant qu'il n'y a pas que les lois, mais également toutes les institutions, qui doivent pouvoir se discuter rationnellement. Elle introduit la notion de *responsabilité* : toutes les institutions doivent pouvoir rendre des comptes sur la façon dont elles affectent la vie des individus.

(8) La définition que donne Suki est assez simpliste : « On est libre quand on peut faire ce qu'on estime le meilleur. » Notons qu'elle a combiné deux définitions déjà proposées : celle de Mickey et celle d'Harry. De cette dernière, elle a retenu l'*examen raisonné* et de celle de Mickey, la *capacité de réaliser ses choix*.

(9) Arrive enfin le tour de M. Minkowski pour qui, être libre, c'est *être son propre maître*. Il est clair que, patron d'une petite entreprise, il rejette toute hiérarchie ou stratification qui lui ferait recevoir des ordres.

On aura compris que le thème de la liberté est si vaste et susceptible de tellement de controverses qu'il peut être utile de s'y attarder. Après l'exploration de son utilisation dans le langage courant que j'ai proposée, au moyen de l'exercice du manuel d'accompagnement de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, on peut l'envisager en termes des définitions proposées ci-dessus. Vos élèves pourraient en choisir une et en faire par écrit un bref commentaire. Si plusieurs leur semblent compatibles, ils peuvent les grouper et en faire un commentaire unique. Petit à petit, ils découvriront les nuances et pourront mieux exprimer leurs raisons d'en retenir certaines et d'en rejeter d'autres.

Une autre façon de procéder pourrait être de leur demander d'envisager tour à tour chacune de ces définitions et de voir ce dont elles ne tiennent pas compte. Par exemple, Sandy semble identifier la liberté à la sécurité. Est-ce suffisant ? Des gens

disposant au moins du minimum vital et sur qui ne pèserait pas la menace d'un danger imminent, pourraient-ils malgré tout ressentir une absence de liberté ?

Ou bien, pour reprendre la définition de Jane, une personne rigide et très inhibée ne pourrait-elle être libre de toute influence extérieure tout en manquant totalement de liberté quand il s'agit de ce qui, pour Anne, est fort important, c'est-à-dire « l'expression de soi » ?

Un peu plus loin, M^{me} Minkowski déclare apprécier toutes ces définitions. Si l'on pouvait, dit-elle, mettre tout cela ensemble, ce serait sa définition à elle. Est-ce possible ou certaines s'excluent-elles l'une l'autre ?

Dans ces discussions, essayez d'amener vos élèves à faire le lien entre ces diverses définitions et l'usage courant du mot « libre » dans leur vie quotidienne.

1. Exercice : deux sens du mot « liberté »

Pour Harry, « le problème, c'est de savoir jusqu'où la société peut aller dans le contrôle des individus ». La liberté, au sens politique, consiste en l'absence d'intervention de la société dans la réalisation par des individus de leurs plans et projets (le laisser-faire).

Un autre sens du mot liberté (le libre arbitre) consiste à pouvoir opérer librement ses choix, en connaissance de cause, sans se laisser dominer par ses désirs, par ses envies, par ses craintes ou par ses espoirs.

Le premier de ces sens est social ou politique : c'est la liberté individuelle, celle dont jouit l'individu dans la société démocratique. Le second est d'ordre moral et psychologique : contrairement aux machines, les individus sont responsables de leurs actes dans la mesure où ils ne peuvent rejeter la responsabilité sur des forces incontrôlables.

Même si le problème du libre arbitre a fait déjà couler beaucoup d'encre, l'objectif poursuivi ici vise à l'envisager comme un concept *chargé de sens* et comme légitime *possibilité*.

Comment classerais-tu les exemples que voici ?

	<i>Liberté sociale ou politique</i>	<i>Libre arbitre</i>	?
1. <i>Roland</i> : « Un habitant d'un pays de l'Union européenne peut circuler sans passeport ni visa d'un pays à l'autre de cette Union mais non pour entrer aux États-Unis ou en Chine. »	()	()	()
2. <i>Solange</i> : « J'aurais pu être élue doyenne de Faculté, mais la majorité des professeurs se sont opposés à la désignation d'une femme à ce poste. »	()	()	()
3. <i>Guillaume</i> : « Je suis maître de mon destin. Je suis mon propre capitaine. »	()	()	()
4. <i>Charles</i> : « Dès que j'ai pris une décision, je peux en identifier la cause ou ce qui m'y a poussé. Je ne me crois pas capable de pouvoir			

Deux paires de termes permettent quatre combinaisons
déterminé *non déterminé (libre arbitre)*

<i>jouir de la liberté politique</i>	Anne	Sandy
<i>être privé de liberté politique</i>	Jane	Suki

Étant donné que le mot « liberté » se réfère généralement au sens social ou politique, revendiquer plus de liberté et de justice pour tous ne signifie pas que chaque individu disposerait du libre arbitre, mais que chacun a droit à la liberté politique.

2. Exercice : quatre combinaisons

Dessinez au tableau ce rectangle comprenant quatre cases :

	<i>ont le libre arbitre</i>	<i>pas de libre arbitre</i>
<i>jouissent de la liberté politique</i>		
<i>privés de liberté politique</i>		

Des volontaires iront inscrire leur nom dans la case à laquelle ils croient appartenir. Après s'être concertés, ils tenteront de justifier le mieux possible leur choix.

Après un temps de réflexion suffisant, les quatre groupes tenteront de se convaincre mutuellement de la justesse de leurs positions.

Idée directrice 3 : Gestion du territoire

Au début du deuxième épisode de ce septième chapitre est décrit le partage en aires distinctes de l'appartement de la famille Minkowski. M^{me} Minkowski explique que chacun a ainsi pleine juridiction sur ce qui lui a été assigné et que, sur l'espace commun, tous sont sur pied d'égalité.

Ce type d'organisation familiale, symbolique des aménagements parfois rencontrés dans la société, pose le problème de contrôle social que voici : pour quels actes la société est-elle souveraine, et pour lesquels – à supposer qu'il y en ait – est-ce l'individu qui l'est ? Une position extrême, c'est que c'est la société (par divers intermédiaires, son agent légal, le gouvernement, par exemple) qui a le droit de déterminer ce qui est ou non permis. À l'autre extrême, la société n'est souveraine qu'en matière de police et d'armée, tout autre domaine étant du seul ressort de l'individu, point de vue déjà défendu précédemment par Mickey et Randy. Les Minkowski ont apparemment opté pour un compromis : dans certains endroits, chacun est libre alors que, pour les aires communes, c'est par consensus qu'est décidé ce qu'il convient à chacun de faire.

L'analogie entre cette organisation de la vie familiale et le problème de la liberté doit maintenant être évidente. Une façon de traiter cette question, c'est de faire une démarcation entre l'individu et la société et de déclarer que, d'un côté, l'individu est souverain. La société n'aurait pas à se mêler de ce qui se pense ou se dit dans un groupe, ni des actes qui y sont accomplis par un seul ou par plusieurs des membres, tant que cela ne nuit pas à d'autres. Par contre, elle a le droit d'intervenir dans toute activité sociale où les gens se feraient mutuellement tort ou pourraient s'en faire.

La plupart des gens ne tracent pas de lignes de démarcation dans leur habitation. Vous pourriez cependant demander à vos élèves si certains pans de vie des étudiants sont totalement sous leur contrôle et si, pour d'autres, ils sont soumis à la règle de la majorité ou à celle de l'État. Vous pourriez aussi demander si l'on agit parfois sans tenir compte de l'opinion d'autrui, alors que dans d'autres circonstances, on se demande d'abord ce que penseraient d'autres gens s'ils étaient au courant.

3. *Plan de discussion : organisation de l'espace*

1. Les provinces, départements, cantons, Länder sont-ils des aménagements territoriaux au sein de la Belgique, de la France, de la Suisse, de l'Allemagne ?
2. Dans un État fédéral, les territoires pouvant avoir des politiques différentes ont-ils pour autant des frontières distinctes ?
3. Le fait qu'un mandat de perquisition soit exigé pour fouiller une maison signifie-t-il que notre société a organisé son territoire de façon à ce que la police ait le droit de pénétrer dans des lieux publics et pas dans des lieux privés ?
4. Ton école comporte-t-elle des espaces publics et des espaces privés ?
5. Le fait que l'enseignement soit attribué à des organismes situés à des niveaux différents signifie-t-il qu'ils ont des arrangements territoriaux en matière d'éducation ?
6. Est-il courant que des industries importantes couvrent le pays au moyen de points de vente facilitant le travail de leurs vendeurs et distributeurs ?
7. Le fait que plusieurs Églises coexistent dans une société signifie-t-il qu'il y a une organisation territoriale en matière religieuse ?
8. L'Europe, par exemple, fonctionnerait-elle mieux si elle ne restait pas divisée en États ?
9. Un monde pas divisé en nations souveraines serait-il préférable ?
10. Chaque groupe de personnes ayant une identité culturelle différente a-t-il le droit de disposer de son territoire propre ?

4. *Exercice : formes différentes d'aménagements territoriaux* (ER)

Dans son *Utopie*, Thomas More (XVI^e siècle) imagine une communauté parfaite dans laquelle la propriété privée n'existerait pas.

Dès lors :

- toutes les maisons auraient la même dimension ;
- les portes resteraient ouvertes ;
- tous les dix ans, les habitants s'échangeraient leurs habitations.

Essaie de te représenter une telle organisation pour ta propre vie. Qu'est-ce qui différencierait ton habitation et ton mode de vie si cette dimension unique était :

- celle des plus petites maisons de ta ville ?
- celle des plus grandes maisons de ta ville ?
- équivalente à celle de ton plus proche voisin ?

Si les portes n'étaient jamais fermées (dans la société idéale de Thomas More, le délit n'existe pas !) et que n'importe qui pourrait s'introduire chez toi, même en ton absence, cela ferait-il pour toi une différence ? En quoi ?

Le fait de savoir que tous les dix ans tu changerais de maison pour une totalement identique aurait-il une quelconque influence sur tes sentiments à propos de ton habitation et de la place que tu y occupes ? Pourquoi ?

Serais-tu favorable à une telle proposition ? Pourquoi oui ? Pourquoi non ? Peux-tu présenter en quelques mots la gestion du territoire que tu habites et la comparer à celle de Thomas More ?

Souhaites-tu garder l'organisation que tu connais ? Aurais-tu une autre gestion de territoire à proposer ? Si oui, laquelle ? Pour cette question, comparez vos réponses entre vous.

À partir de diverses organisations territoriales que tu viens de rencontrer chez tes camarades de classe, peux-tu faire une généralisation à propos du but des aménagements territoriaux ?

Idée directrice 4 : **La liberté, réaliser ses propres désirs**

« Je ne suis pas libre de vouloir ou pas », déclare Mickey. « Je n'ai pas le choix, par exemple, de ne pas avoir soif ou de ne pas avoir faim ». Sa volonté n'est donc pas libre, tout au moins en ce qui concerne ses désirs et ses besoins.

Ce qu'il veut dire, c'est qu'il existe une autre forme de liberté, donc pas celle de la volonté mais celle d'un individu dans la société. Ce n'est pas dans certains de nos actes en particulier que réside cette dernière, mais dans leurs relations. On ne peut choisir de vouloir une chose. Mais dès qu'on peut réaliser ce que l'on veut, on est libre. Pour Mickey, désirer et réaliser sont tous deux déterminés : *la liberté réside dans la relation entre le fait de désirer et celui de réaliser ce désir*. Par exemple, il peut désirer boire ou non. Il peut ou non se bouger pour se servir. Plusieurs possibilités s'offrent donc à lui. Une seule cependant est empreinte de liberté : il veut une boisson, rien ne l'en empêche, il fait ce qu'il faut pour en l'obtenir.

5. *Plan de discussion : satisfaire ses désirs*

1. Qu'arriverait-il si on pouvait faire tout ce qu'on veut ?
2. Parmi tes désirs, certains sont-ils contradictoires ?
3. Souhaites-tu parfois faire quelque chose que tu n'approuves pas ?
4. Si tu étais poussé à accomplir des actes que tu souhaites sans les approuver, serais-tu libre ?
5. Si tu étais poussé à accomplir des actes que tu souhaites en les approuvant, serais-tu libre ?
6. Si, sans aucune contrainte, tu avais la possibilité d'accomplir des actes que tu souhaites et approuves, serais-tu libre ?
7. Si tu pouvais accomplir les actes que tu souhaites et approuves, mais que personne d'autre n'approuve, serais-tu libre ?
8. Si tu n'avais aucun désir mais que personne ne s'est soucié de ce que tu as fait, es-tu libre ?
9. Si tu as accompli contre ton gré un acte que tout le monde t'a prié de faire, es-tu libre ?
10. À ton avis, qu'est-ce qui contribue le plus à ta liberté : avoir le libre choix ou être libre de faire ce que tu as choisi ?

Idée directrice 5 : Jusqu'où la société peut-elle interférer avec la liberté individuelle ?

Problème incontestablement central, pas seulement par rapport aux lois d'une société donnée, mais également par rapport à sa Constitution. Les articles concernant les droits inclus dans les Constitutions démocratiques y ont traité. (Par rapport notamment au droit de la police d'entrer dans une habitation sans mandat de perquisition, ou d'arrêter quelqu'un sans mandat d'arrêt. Par rapport aussi aux processus judiciaires...)

En dehors de ces exemples spécifiques, existe-t-il une manière plus générale de déterminer jusqu'où la société peut interférer avec la liberté individuelle ? Une réponse qui a été donnée, c'est que c'est un problème qui ne concerne que les adultes. C'est-à-dire que, dès qu'il s'agit d'un citoyen, adulte, conscient et responsable, et que son comportement ne concerne que lui-même, la société n'aurait pas à intervenir dans sa vie. Pour les partisans de ce point de vue, la société n'a pas non plus à intervenir dans les activités d'une communauté dès que ses membres agissent de leur plein consentement. Le seul fondement possible d'une intervention, qu'elle soit policière ou sous forme d'une pression de l'opinion publique, c'est qu'un mal soit fait à quelqu'un sans son consentement. Ceci justifie l'arrestation immédiate d'un individu qui s'apprête à s'attaquer à une victime non consentante. Un policier n'est donc pas censé intervenir dans un match de boxe, même si, consciemment et de leur propre volonté, les boxeurs peuvent se blesser mutuellement.

On pourrait objecter que la société peut toujours trouver une excuse pour intervenir dans la liberté individuelle, tout ce qu'on fait pouvant être considéré comme

nuisible pour quelqu'un. Par exemple, chanter à tue-tête dans sa douche peut gêner les voisins. Quand je respire, quelqu'un pourrait m'accuser de prendre son oxygène.

Voici peut-être une réponse plausible : même si tout acte peut être susceptible de nuire (chanter dans sa douche, par exemple), il serait peut-être bon, avant de vouloir empêcher quelqu'un de l'accomplir, de se demander si le tort qu'on lui fait en l'en empêchant est plus ou moins grand que celui qu'il inflige au voisin. Il faut peser les effets de part et d'autre et ne prendre une décision qu'après avoir déterminé ce qui est le plus nocif.

Et donc, quoi qu'on fasse, on devrait, pour être cohérent, procéder de la même façon à l'égard de quiconque serait dans une situation similaire. Si nous, société, empêchons quelqu'un de chanter sous la douche, nous devons empêcher tout le monde de chanter sous la douche. Il ne suffit donc pas de se demander quelles seraient les conséquences d'empêcher une personne de pratiquer tel ou tel acte, mais ce qui se passerait si cet empêchement devait devenir une règle de politique sociale. Lorsqu'on confronte un mal à un autre, on ne peut manquer de toujours prendre en compte celui qui découlerait si une *politique* donnée devait se développer pour empêcher un acte individuel qui aurait été jugé nuisible pour une autre personne.

Jusqu'où une telle théorie peut-elle s'appliquer aux enfants ? Quels sont les droits des enfants par rapport à leur vie privée ? Ces questions, véritable sujet de préoccupation, n'ont pas encore trouvé de réponse.

6. Exercice : les droits civils (ER)

Les droits civils, garantis par la Constitution, limitent le pouvoir d'intervention du gouvernement, donc de la société, dans chaque vie.

Pour voir dans quelle mesure les droits civils sont à la frontière entre individu et société, complète le tableau que voici. Dans la colonne A sont indiqués des actes individuels. Indique dans la colonne B si une tentative de la société pour limiter ce type d'action constituerait ou pas une violation des droits civils ; dans la colonne C quel est le droit civil qui serait violé ; et dans la colonne D, des circonstances pour lesquelles une telle violation se justifierait à tes yeux.

A Actes	B Violation de droits civils si limités		C Quels droits ?	D Intervention justifiée ?
	Oui	Non		
1. Manifestation néo-nazie dans le centre d'une grande ville.				
2. Un particulier refuse de vendre sa propriété à l'État alors qu'elle est dans un parc devenu national.				
3. Un(e) étudiant(e) est expulsé(e) de l'école sur dénonciation de deux élèves l'accusant de vendre de la				

drogue. Le directeur refuse de citer leurs noms pour leur éviter des représailles.

4. Un syndicaliste incite les ouvriers d'une grande usine à faire une grève d'un jour en guise de protestation contre une augmentation de taxes.

5. On refuse à un jeune couple avec petits enfants d'acheter un appartement dans un immeuble réservé à des gens du troisième âge.

6. Un témoin à un procès pour meurtre est interdit de quitter la ville.

7. Le juge fait sortir le public pendant le procès d'un individu accusé du meurtre de l'entraîneur de football de l'équipe universitaire locale.

- A. Après avoir complété ce tableau, compare tes notes avec celles de tes voisins. Étiez-vous tous du même avis à propos d'une violation ou non de droits civils ?
- B. Dans la négative, quelles sortes de facteurs peuvent-ils expliquer vos divergences d'opinion ?
- C. As-tu éprouvé de la difficulté à te décider ? Quel genre de considérations t'ont compliqué la tâche ?
- D. Considère la colonne D. As-tu trouvé des cas pour lesquels tu as estimé qu'il y a violation des droits civils mais où tu souhaitais malgré tout une intervention de la société ?
- E. Ceci est-il cohérent avec la garantie des droits civils par la Constitution ?
- F. Les droits sont-ils vraiment garantis à partir du moment où certains peuvent être violés ?

7. Exercice : liberté, opinion publique et mass media (ER)

- 1. À quel point sommes-nous libres...
 - a. Vu le contenu de la plupart des textes officiels des démocraties, de croire qu'un régime autre serait idéal ?
 - b. Vu le bombardement incessant d'annonces publicitaires dans les médias, de décider de la manière de dépenser ton argent ?
 - c. Vu la force de la pression de ton groupe, d'émettre un avis personnel ?

- d. Vu la pression du « styliquement correct », de porter un vêtement qui n'obéisse pas aux critères de la mode ?
 - e. Vu les lois non écrites à propos des groupes dans leur dynamique, de t'inscrire dans n'importe quel type d'école ?
2. Dans l'un ou l'autre de ces exemples, la société interfère-t-elle dans tes droits individuels ?
 3. Peux-tu exercer un contrôle quelconque sur cette interférence ?
 4. Une société sans mass media, sans pression de l'opinion publique, sans lois non écrites, sans dictature de la mode, etc. est-elle imaginable ?
 5. L'interférence de la société avec la liberté individuelle varie-t-elle avec le temps ?
 6. Si oui, quels sont les facteurs qui peuvent contribuer à cette variation dans le temps ?
 7. Combien de ces facteurs sont-ils prédominants dans la société qui est la tienne ?

8. Exercice : les droits civils (ER)

Répondez d'abord individuellement à ce questionnaire.

Question	Oui	Non	Sans opinion
La police suspecte un criminel de se cacher dans une maison. A-t-elle le droit d'y pénétrer sans mandat de perquisition ?			
Pourrait-on garder secrète l'identité des témoins vis-à-vis des accusés ?			
Des suspects ont-ils le droit de refuser de répondre à des questions s'ils estiment que leurs réponses pourraient être utilisées contre eux ?			
En l'absence du moindre danger de violence, penses-tu que, dans ton pays, on autoriserait un groupe quelconque à organiser une manifestation anti-gouvernementale ?			
Chacun doit-il avoir le droit de critiquer le pouvoir, même si cette critique nuit à l'intérêt national ?			
La police devrait-elle être autorisée à détenir un suspect jusqu'à preuve de sa culpabilité ?			

Rassemblez alors vos résultats en calculant le pourcentage d'élèves ayant répondu à chacune des questions.

1. Sais-tu que ces questions ont pour fondement une Déclaration des Droits (Bill of Rights, Déclaration de Droits de l'Homme et du

Citoyen) ? Trouve, dans un exemplaire de la Constitution de ton pays, l'endroit précis où les droits en question seraient garantis.

2. Sur la base des résultats obtenus dans ta classe, tes camarades sont-ils d'accord avec les libertés garanties par ce texte fondamental ?
3. En considérant tes propres réponses, es-tu un ardent défenseur de ces droits de la personne ?

9. *Plan de discussion : jusqu'où la société peut-elle empiéter sur la liberté individuelle ?*

Discutez des situations suivantes où est posée la question de savoir si la société, par des moyens officiels (police ou autres), est allée trop loin dans son interférence avec la liberté de la personne. Ces questions peuvent exiger une certaine recherche.

1. Un policier, aux prises avec deux suspects d'un braquage de banque qu'il vient d'arrêter, te demande, à toi qui es témoin de la scène, de l'aider. Es-tu libre de refuser ?
2. La police recherche le dernier braqueur qui se cache. Éviter de se faire prendre, est-ce un délit de plus, ou bien est-ce sa liberté ?
3. Les policiers ont trouvé la maison où se cache le voleur. Mais quand ils sonnent à la porte d'entrée, ce dernier s'enfuit par l'arrière. A-t-il commis un nouveau délit ou était-il en droit de le faire ?
4. Un certain nombre d'individus ayant tous enfreint la loi d'une manière ou d'une autre se sont organisés en bande. Cette association de criminels avérés constitue-t-elle un nouveau délit ?
5. Un policier qui vient d'arrêter un suspect l'avertit de ce que tout ce qu'il dira pourra se retourner contre lui. Le suspect déclare alors qu'il ne dira rien. A-t-il le droit de refuser de répondre à des questions à propos du délit dont on le suspecte ? Si oui, sur quelles bases ?
6. A-t-on le droit de refuser de répondre à des questions concernant un délit dont on a été témoin ?
7. Quelqu'un qui sait nager refuse de sauter à l'eau pour aider un nageur en difficulté. La foule le menace. A-t-il le droit de ne pas lui obéir ?
8. Un homme est mobilisé. Au cours d'un combat, il prend peur et est tenté de s'enfuir. Serait-il condamnable ou en a-t-il le droit ?
9. Un prisonnier s'évade d'une prison sans violence ni aucun dommage pour quiconque. Commet-il un nouveau délit ?
10. Dans un pays où le vote est obligatoire, peut-on, si l'on est écœuré par la politique, refuser d'aller voter ? Est-ce punissable ?

Idée directrice 6 : Actes privés librement consentis

À un moment donné, les visiteurs des Minkowski se mettent à jouer : d'un côté, des joueurs (les « individus ») ; de l'autre, les observateurs (la « société »), prêts à réagir, en traversant ou non la ligne de démarcation. Quand Mickey enlace Jane, qui se laisse faire sans la moindre objection, les trois adultes estiment qu'ils n'ont pas à intervenir. M^{me} Minkowski explique que s'ils veulent être amis, eux n'y voient pas d'inconvénient.

La tolérance manifestée ici présente une analogie avec celle qui s'est développée dans certaines démocraties au cours des derniers siècles à l'égard des actes librement consentis, à savoir que l'on a eu de plus en plus eu tendance à considérer que ce qui se passe entre adultes raisonnables et bien informés ne regarde qu'eux et n'est nullement affaire publique ou d'une quelconque intervention légale. La vie privée des gens, même jugée non conventionnelle et excentrique, ne concernerait pas la vie sociale, à condition, évidemment, que leurs actes ne nuisent à personne.

Le problème de la compétence des enfants a toujours constitué une sérieuse barrière à l'extension de cette idée à leur comportement. Même si l'on n'est plus à l'époque romaine où le père de famille avait sur ses enfants le droit de vie et de mort, ni dans une société traditionnelle où les mariages étaient arrangés, et même si, du moins dans la majorité des familles, il est assez malvenu aujourd'hui de la part des parents qu'ils interviennent dans le choix des amis de leurs enfants, bon nombre d'adultes n'acceptent pas l'idée que ce que font les enfants entre eux ne regarde qu'eux et ils ne sont pas prêts à tolérer n'importe quelle forme de comportement qu'ils pourraient avoir avec d'autres. Ils ressentent la nécessité d'une frontière, sans toujours bien savoir où la placer. C'est la raison pour laquelle la plupart des pays ont fixé un âge de majorité. Ce qui a pour corollaire que, même si un enfant est consentant, un adulte ne peut adopter envers lui n'importe quel comportement.

10. Exercice : droits privés

En plus des droits civils garantis par leur Constitution, les citoyens des démocraties jouissent de certains droits qui sont établis par des lois. Un code pénal prévoit des peines en cas de délit ; un code civil est à la base du droit privé (pour le mariage, le divorce, les problèmes de propriété, les contrats, etc.). Les droits privés concernent les relations des individus entre eux et avec le gouvernement.

Certains droits privés, par exemple celui de se marier, peuvent sembler au premier abord ressortir davantage au domaine des actes librement consentis et donc ne pas être susceptibles d'une intervention légale. Pourtant, les conséquences de ces actes sur d'autres personnes les maintiennent sous l'autorité de la loi.

Prenons l'exemple de la décision de se marier, affaire très personnelle :

1. Fais une recherche pour voir si un âge minimum a été fixé dans ton pays pour se marier, même avec autorisation des parents ? Si oui, quelle peut en être la raison ? Est-il le même pour filles et garçons ?

2. Est-ce dès lors l'État qui accorde l'autorisation de se marier ?
3. Comment expliquer que le mariage, un droit privé, relève de la loi au lieu d'être un acte de consentement purement privé, sans interférence de la loi ?

11. Exercice : persuasion et manipulation

Pour amener quelqu'un à modifier sa façon d'agir, on peut utiliser la *persuasion* ou la *manipulation*.

Vouloir *persuader* quelqu'un, c'est lui montrer qu'un comportement différent correspond davantage à ses intérêts et à ses objectifs, c'est-à-dire à ce qu'il souhaite réellement.

Manipuler des gens, c'est vouloir les amener à penser qu'une manière d'agir est ce qu'eux-mêmes souhaitent réellement alors qu'en fait, c'est simplement ce qui convient au manipulateur.

Dans l'exercice que voici, où vois-tu manipulation ? Où vois-tu persuasion ? Que trouves-tu difficile d'assigner à l'une de ces catégories ?

Manipulation Persuasion ?

1. « Jeanne, pourquoi ne viens-tu pas avec nous au cinéma ? Tu sembles n'avoir rien d'autre à faire et tu as dit plusieurs fois que tu veux voir le dernier Woody Allen. » () () ()
2. « Je sais bien, Monsieur, que vous n'avez pas de vélo. Et pourtant, comment pouvez-vous laisser passer cette occasion d'acheter pour un prix vraiment intéressant cette excellente pompe de vélo ? » () () ()
3. « Savez-vous, vous les membres de ce club de natation, que le meilleur moyen d'exercer vos muscles, c'est de faire de la montagne ? Alors, au lieu d'aller sur les plages, pourquoi ne viendriez-vous pas plutôt vous entraîner en montagne, là où je vais toujours ? Qui sait ? Vous deviendrez peut-être, comme moi, des grimpeurs de première catégorie. » () () ()
4. « Les enfants, vous en avez certainement marre de jouer. Je suis certaine que vous voulez tous rentrer et faire votre dictée. » () () ()
5. « Jacques, je peux comprendre que tu préfères rester dans la classe. Mais je pense que tu n'es pas bien. Tu sembles fiévreux. Ne descendrais-tu pas jusqu'à l'infirmerie ? » () () ()

12. Plan de discussion : actes privés librement consentis

Les tribunaux des pays démocratiques ont tendance actuellement à considérer que des adultes raisonnables et suffisamment informés ont la liberté de se comporter comme ils le veulent dans leurs relations entre

eux, du moment qu'ils ne causent de tort à personne d'autre. L'application de cette théorie aux enfants semble généralement déniée.

Dirais-tu que les situations que voici sont du domaine de la liberté individuelle en tant qu'actes librement consentis ? Quelle que soit ta réponse, justifie-la.

1. La poste a-t-elle le droit d'ouvrir le courrier des citoyens et de le lire ?
2. Un professeur qui intercepte un billet que deux élèves de sa classe se sont échangé a-t-il le droit de l'ouvrir et de le lire à haute voix ?
3. Jean, un veuf de quarante-cinq ans, a rendez-vous avec Jeanne, veuve du même âge. Une tierce personne a-t-elle le droit d'interférer ? Leurs amis ont-ils le droit d'intervenir à ce propos ?
4. Édouard et Louise, tous deux âgés de dix ans, se donnent rendez-vous. Une tierce personne a-t-elle le droit d'interférer dans la manière dont ils se comportent à ce rendez-vous ? D'autres personnes ont-elles le droit de discuter avec eux de ce comportement ?
5. Si tu as répondu oui à la première partie de la question précédente, quel âge devraient-ils avoir pour que tu répondes par la négative ?
6. Quelques enfants de neuf ans ont constitué, au-dehors de l'école, un cercle de lecture où ils discutent de ce qu'ils ont lu. Des adultes ont-ils le droit d'y assister ? D'intervenir ? Si oui, dans quelles circonstances ?

Idée directrice 7 : Actes non consentis

Arrive le tour de Jane. Tentant de se dégager de Mickey qui l'entoure toujours de ses bras, elle se met à le frapper. Pas d'avis divergent du groupe ici non plus : c'est que la société a le droit d'intervenir lorsque le comportement d'un individu fait du tort à quelqu'un de non consentant. Pour Bart, la société se doit même d'intervenir par prévention, si l'on n'en est qu'au niveau de l'*intention* de nuire. En conséquence, si la police repère une voiture rôdant autour d'une banque et arrête ses occupants, cette arrestation pourrait être justifiée *a posteriori* par la découverte, dans cette voiture, des plans de la banque, de nitroglycérine, de masques, d'armes.

13. Exercice : consentement, faux consentement et actes non consentis

- A. Parmi les actes que voici, lesquels, à ton avis, sont faits avec plein consentement des parties, lesquels découlent d'une tromperie et lesquels ne comportent aucun consentement ?
- B. Dans lesquels de ces cas justifierais-tu l'intervention du gouvernement (police et tribunaux) ou de la société (opinion publique) ?

	<i>Consentement</i>			
	<i>Avec</i>	<i>Faux (duperie)</i>	<i>Sans</i>	<i>?</i>
1. Cinq voyous sèment la terreur parmi les passagers d'une rame de métro.	()	()	()	()
2. Un malade prend un médicament prescrit par son médecin, même s'il n'en connaît ni la composition ni l'action.	()	()	()	()
3. Un malade paie mille euros une bouteille d'un liquide orangé, convaincu que cela guérira son cancer.	()	()	()	()
4. Une femme de cinquante ans sort avec un homme de vingt-cinq ans.	()	()	()	()
5. Un homme de vingt-cinq ans fixe rendez-vous à une fillette de dix ans.	()	()	()	()
6. Un homme de vingt-cinq ans fixe rendez-vous à une fille de quinze ans.	()	()	()	()
7. Un élève qui fait l'école buissonnière se fait ramener à l'école par l'éducateur.	()	()	()	()
8. Une bagarre éclate dans une maison.	()	()	()	()
9. En mettant un morceau de viande dans un piège, les chasseurs parviennent à attraper l'animal qu'ils veulent piéger.	()	()	()	()
10. Un fonctionnaire accepte un pot-de-vin.	()	()	()	()

Idée directrice 8 : Avoir des pensées dangereuses

Quand Suki déclare avoir des pensées dangereuses, M^{lle} Williams lui répond : « Ce n'est pas notre affaire. » Réponse qui, à première vue, n'invite pas à discuter, en vertu du droit de chacun de penser ce qu'il veut. Des adultes peuvent concevoir de renverser le pouvoir ou de faire sauter la planète. Par contre, on contestera à l'enfant d'avoir certaines pensées, jugées dangereuses. Tant qu'il s'agit de situations d'adultes, la liberté de pensée est généralement admise dans les démocraties (voire dans des dictatures, du moment qu'aucun *acte* ne menace le tyran ou le système).

Quant aux enfants, on doit bien admettre que leur droit à poser des questions ou à avoir des convictions n'est pas toujours évident. Qu'aurait dit le groupe si Suki avait révélé la nature de ses pensées dangereuses ? Remarquons que c'est M^{lle} Williams qui avait répondu que ce n'était pas leur affaire. On peut se demander si la mère de Mickey aurait fait la même réponse.

14. Exercice : avoir des pensées dangereuses

Imaginons des situations dans lesquelles un élève a certaines pensées. D'après toi, que devraient dire ou faire ses camarades de classe ?

Pour chacune de ces situations, réponds donc à ces quatre questions :

- a. Les élèves de la classe devraient-ils faire quelque chose ?
- b. Si oui, quoi ?

c. Devraient-ils dire quelque chose ?

d. Si oui, quoi ?

1. François est perdu dans ses pensées, sans rien en dire à personne.
2. François confie à son amie Natacha qu'il souhaite que la plupart des pays s'engagent dans une guerre nucléaire. Ce que Natacha révèle au restant de la classe alors que cela devait rester confidentiel.
3. À un élève qui lui demande s'il préfère qu'un groupe ethnique particulier survive à une guerre, François répond par l'affirmative : « Oui, le mien uniquement. » Et quand on lui en demande le pourquoi, il se contente de répondre : « Tu voulais que je te réponde honnêtement, non ? »
4. Une élève demande à François s'il approuve le régime politique en place. Il répond qu'il voudrait assister à une révolution qui le renverse et le remplace par un régime de type dictatorial.
5. François ne fait rien pour favoriser l'avènement du monde dont il rêve.
6. François n'essaie pas de convaincre d'autres à ses vues, mais il accepte d'en discuter si on le lui demande.
7. Natacha, la copine de François, se rallie à ses idées.
8. Fabrice et Sophie développent une série d'arguments visant à prouver que Natacha et François ont tort.
9. Un autre élève intervient pour dire qu'il faut cesser d'essayer de faire entendre raison à Natacha et François.
10. Natacha invite toute la classe à aller poursuivre la conversation chez elle avec François. Plusieurs élèves s'y opposent.

Toutes les pensées dites dangereuses le sont-elles vraiment ?

Toutes les pensées réputées non dangereuses le sont-elles vraiment ?

Avec l'aide de votre professeur, recherchez des exemples dans votre société et/ou dans l'Histoire.

Idée directrice 9 : Être différent

Jane s'est mise sur la tête, ce qu'elle justifie en disant qu'elle est tout simplement différente. Bart lui répond qu'elle peut être aussi excentrique qu'elle veut, à condition de ne pas choquer les autres. Il effleure là un certain nombre de problèmes particulièrement délicats.

Est-il exact qu'une personne peut être aussi excentrique, originale ou individualiste qu'elle le veut et que ça ne concerne pas la société du moment qu'elle ne dérange personne ? Qu'en est-il alors si ce comportement excentrique lui fait du tort ? La société ne devrait-elle pas intervenir pour empêcher les gens de se faire du mal en entreprenant, par exemple, de dangereuses expéditions en montagne, sans précautions ou connaissances suffisantes ?

À ce propos, les opinions divergent fortement. Pour certains, chacun doit assumer ses risques ou les conséquences néfastes pouvant découler d'un comportement individualiste. Une équipe de montagnards trop téméraires ne devrait attendre aucun secours en cas de difficulté, pour la bonne raison qu'ils ont opté en toute connaissance de cause pour ce risque inhérent à leur style de vie. Pour d'autres, la société a,

pour des raisons humanitaires, l'obligation d'aider les gens malgré eux, en les protégeant d'eux-mêmes, d'activités trop risquées dans lesquelles ils s'engagent volontairement, même si des opérations de secours doivent coûter très cher à la société et faire courir des risques aux sauveteurs.

15. Exercice : être différent

A-t-on le droit d'être aussi différent, aussi individualiste, aussi excentrique qu'on le veut ? Ou bien la société a-t-elle le droit d'y mettre des limites ?

Comment penses-tu que les gens se comportent habituellement dans les situations que voici ? Comment trouves-tu qu'ils *devraient se comporter* ? Il s'agit dans tous ces exemples d'individus âgés de seize ans qui fréquentent la même école que toi.

Discutez ensemble de vos réponses.

1. A.B. a un tic facial qui fait que tout le monde croit qu'elle fait tout le temps des clins d'œil.
2. J.W. fait partie d'un groupe dont les membres portent les mêmes chemises et se réunissent à minuit pour refaire le monde.
3. R.B. admet qu'il ne prend jamais de bain.
4. V.K. s'engage toujours à fond.
5. O.N. écrit des lettres d'admiration à un chef de gouvernement étranger.
6. C.C. mange des sauterelles
7. P.L. est avare.
8. M.J. est un saint.
9. A.T. est un matamore.
10. J.R. est un fanatique.

Idée directrice 10 : Faire du tort, un critère

Pour Bart, tant qu'on ne nuit pas à autrui, on peut être aussi excentrique ou original qu'on le souhaite. Son critère, c'est donc le tort à autrui. (Thème déjà été abordé à l'idée 6.)

Le problème, c'est que ce tort est difficilement mesurable, particulièrement quand il s'agit de torts psychologiques, de cruauté mentale, de harcèlement ou d'humiliation.

On peut aussi considérer qu'une manière non conventionnelle d'agir fait du tort en constituant un mauvais exemple. Un tas de règles et de tabous qui se sont installés au cours du temps pourraient très bien être violés sans que cela nuise à personne. Si la société retient malgré tout ces tabous, restrictions et prohibitions, c'est pour d'autres raisons que le critère de nuisance : on peut les juger vitales pour la perpétuation d'un groupe donné et, dès lors, réprimer leur violation.

16. Plan de discussion : le critère de nuisance

Un critère pour déterminer s'il convient ou non à la société d'intervenir dans les affaires des citoyens est le critère de nuisance : on ne peut intervenir que dans les affaires privées d'individus qui, consciemment ou pas, font du tort ou menacent d'en faire.

Faut-il que le tort causé ait atteint un certain degré d'intensité ? N'y a-t-il que le tort physique ? Prend-on en considération aussi le tort moral ?

En ayant en tête ces questions, comment classerais-tu les actes que voici ?

<i>peut nuire</i>	<i>id.</i>	<i>ne nuit pas</i>	<i>id.</i>	
<i>et est</i>	<i>mais</i>	<i>et est</i>	<i>et</i>	?
<i>grave</i>	<i>pas grave</i>	<i>grave</i>	<i>pas grave</i>	

-
- | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Quelqu'un vole les réponses de math et les vend à un tricheur. | () | () | () | () | () |
| 2. Une jolie fille se plaint de ce qu'on la regarde tout le temps. | () | () | () | () | () |
| 3. Le caïd de la classe est pris avec un couteau à cran d'arrêt. | () | () | () | () | () |
| 4. Des vandales détruisent les dossiers scolaires. | () | () | () | () | () |
| 5. Pendant la nuit, quelqu'un a peint une croix gammée sur le mur de l'école. | () | () | () | () | () |
| 6. Dans le vestiaire des filles, il y a un tableau sur lequel elles peuvent s'échanger anonymement des avis et des informations. | () | () | () | () | () |
| 7. Une fille répand la fausse rumeur qu'une autre se drogue. | () | () | () | () | () |
| 8. On se moque d'un gamin parce que son père est en prison. | () | () | () | () | () |
| 9. Un gamin casse le bras d'un autre en tentant de l'empêcher d'importuner une fille. | () | () | () | () | () |
| 10. Puisque les graffitis dans l'auditoire sont quasiment effacés, le directeur a fait repeindre le mur. | () | () | () | () | () |

Idée directrice 11 : Pour un changement de société

Harry trouve que le monde doit changer. On peut supposer qu'il a un esprit révolutionnaire et que ce qu'il revendique, ce n'est pas qu'une modeste réforme mais de véritables mutations politiques et économiques. Qu'en est-il alors s'il ne se contente pas simplement d'être en faveur d'un tel changement radical, mais qu'il y adhère ouvertement et le prône, pas seulement en classe mais aussi dans les rues ?

En général, les tribunaux ont défendu, bien que mollement, la liberté de *défendre* les idées qu'on veut. Ils ont cependant parfois mis une limite là où une telle défense devient *incitation à la violence* ou activité illégale. Celui qui incite des délinquants à démolir une prison ne peut se défendre après coup en disant qu'il n'a fait qu'exercer son droit à s'exprimer librement.

17. Plan de discussion : pour un changement de société

1. Les « progressistes » revendiquent-ils un changement de société ?
2. Les « conservateurs » défendent-ils un changement de société ?
3. Les « réactionnaires » défendent-ils un changement de société ?
4. Peut-on être en même temps « conservateur » et « progressiste » ?
5. Est-il possible d'être favorable à des réformes à propos de certains problèmes et conservateur à propos d'autres ?
6. Peut-on être à la fois « progressiste » et « libéral » à propos d'un même problème ?
7. Pourrait-on qualifier de « libéralisme » la défense des libertés individuelles et « conservatisme » la préservation des institutions ?
8. Serait-il correct de dire que les conservateurs visent la réduction de pouvoir de l'État au profit de celui des individus et que les progressistes souhaitent que le gouvernement agisse en lieu et place de l'individu ?
9. Peut-on dire que les « conservateurs » visent à maintenir les traditions, tandis que les « progressistes » souhaitent en inventer de nouvelles ?
10. Peut-on dire que la société change continuellement et inévitablement, sans que cela ait même besoin d'être revendiqué et que la seule question, c'est s'il faut laisser aller ce changement où il veut ou le guider dans la direction que l'on souhaite ?

18. Exercice : moyens de défendre le changement (ER)

Voici plusieurs méthodes pour défendre le changement, ainsi que trois problèmes impliquant un changement de société. Supposons que tu sois favorable à ces changements. Analyse les moyens proposés pour faire avancer ta cause en marquant des signes suivants l'espace près de chaque expression :

- * s'il s'agit du moyen le plus efficace
- x si cela ne te causera normalement aucun problème
- o si cela peut constituer un danger pour toi

(Certaines cases peuvent comporter plus d'une marque)

Moyens de lutter pour le changement

Interdire arasage et déforestation, malgré coût onéreux des méthodes alternatives

Revendiquer des garderies gratuites pour les enfants de tous les gens qui travaillent

Remplacer les voitures dans les centres urbains par des transports publics gratuits

1. Envoyer une lettre au parlementaire qui te représente
2. Lui envoyer un courriel
3. Lui téléphoner
4. Aller le consulter
5. Écrire un livre
6. Écrire un article
7. Écrire une lettre au directeur d'un journal
8. Faire un discours
9. Constituer un groupe de pression
10. Organiser une manifestation
11. Œuvrer à élire des parlementaires plus sensibles à ta cause
12. Violer la loi délibérément et attirer ainsi l'attention sur ta cause (désobéissance civile)
13. Inciter à une action violente, une émeute, etc.

Compare tes notes avec celles des autres élèves. Êtes-vous tous du même avis à propos des méthodes les plus efficaces pour réaliser, dans chacun de ces cas, un changement de société ?

Idée directrice 12 : Un comportement autodestructeur

Sandy avale d'un seul trait le contenu d'une bouteille et fait mine d'être intoxiqué par sa boisson. M^{me} Minkowski voit là un exemple de mise en danger de soi-même et estime que, devant un comportement autodestructeur, on a le droit d'intervenir.

Mais alors, la société peut-elle intervenir dans tous ces types de cas ou seulement lorsqu'il s'agit d'autodestruction non raisonnée ? C'est-à-dire qu'on ne mettrait pas en cause le droit de parents, d'un policier ou de simples passants à ramener de force un enfant qui se serait encouru au milieu de la route. On suppose dans ce cas que

l'enfant n'avait aucune conscience du danger. On admet aussi presque unanimement le droit de la société à forcer les drogués à se faire traiter parce qu'on estime que cette dépendance rend inapte à exercer un choix rationnel ou à juger sainement.

Dans le cas d'autodestruction raisonnée, le problème est considérablement plus compliqué. Une solution consiste à nier tout simplement qu'un tel type de comportement puisse exister : l'individu qui tente de se suicider *doit* nécessairement avoir une maladie mentale qu'il faut soigner. Argument contesté par des gens pour qui chacun est seul maître de sa propre vie et a donc seul le droit de décider de la continuer ou d'y mettre fin. Il existe en effet de multiples cas où des gens ont préféré ne plus exister que d'accepter de souffrir d'une situation désespérée devenue insupportable.

Certains défendent l'idée qu'aucune loi ne doit empêcher des gens de se causer préjudice à eux-mêmes, puisque le tort qu'ils se feraient serait déjà en lui-même assez traumatisant et que, de toute façon, ceux qui sont prêts à cette solution ne seraient pas touchés par une quelconque menace d'amende ou de prison.

Une autre forme d'autodestruction mérite également d'être mentionnée. Pour certaines raisons, des individus, le plus souvent totalement innocents, éprouvent un fort sentiment de culpabilité qui les fait s'accuser de tout le mal qui se passe autour d'eux et s'en rendre responsables. D'un point de vue juridique, c'est important, car cela signifie que des aveux au tribunal peuvent ne pas être fiables. Une personne totalement innocente peut s'accuser pour en sauver une autre, ou parce qu'elle est irrésistiblement tentée de se condamner elle-même. Beaucoup d'élèves ont tendance à considérer comme coupable d'un délit celui ou celle qui s'en accuse. Il serait bon de les amener à admettre que la fiabilité d'une telle confession n'est pas absolue.

19. Exercice : un comportement autodestructeur

1. Quels seraient pour toi les critères d'autodestruction ?
2. Quelles circonstances sont-elles le plus susceptibles de favoriser des comportements autodestructeurs ?
3. Quelles circonstances sont-elles le moins susceptibles de favoriser des comportements autodestructeurs ?
4. Des pays ou des sociétés peuvent-ils être autodestructeurs ? Explique ta réponse.
5. Peut-on considérer que des gens qui ne se défendent pas quand ils sont attaqués ont un comportement autodestructeur ?
6. Verrais-tu un rapprochement possible entre autodestruction et auto-contradiction ?

20. Exercice : un comportement autodestructeur

Il est souvent malaisé de décider si un comportement donné est ou non autodestructeur. Comment qualifierais-tu les comportements que voici ?

1. Patrick, qui n'est pas du tout superstitieux, ne fait pas de détour s'il doit passer sous une échelle et n'empêche pas un chat noir de croiser son chemin.
2. Maud s'est laissé attaquer par le virus de la variole.

3. Carine est funambule dans une troupe d'acrobates.
4. Joseph s'est engagé dans la Légion étrangère.
5. Stéphane s'arrange pour violer au bout d'une semaine une règle de l'entreprise où il a trouvé un emploi, ce qui a pour résultat qu'il change souvent d'emploi.
6. Charlotte raconte souvent elle-même des histoires qui la montrent sous un jour très négatif.
7. Denis s'accuse souvent de délits dont il est innocent.
8. Christine est constamment à la recherche de plus hautes montagnes à grimper.
9. Jean trouve marrant de dompter des bergers allemands.
10. Frédéric dit qu'il aime être puni pour tout ce qu'il fait de mal. Ainsi, dit-il, cela met tout le monde sur un pied d'égalité et lui permet de repartir sans contentieux.

Idée directrice 13 : **Peut-on parler de « nature humaine » ?**

Au cours du second épisode de ce septième chapitre, se pose le problème de la nature humaine. Pour Sandy, si des gens aiment s'adonner au jeu, c'est tout simplement que, tout comme l'esprit de compétition, cela fait partie de la nature humaine. Dans un premier temps, Casey rétorque qu'une telle notion n'existe tout simplement pas, même si, plus loin, elle admet que le désir de compétition est bien naturel, comme l'est d'ailleurs aussi celui de coopération.

Si ce problème est important, c'est que la réponse qu'on lui donnera influencera vraisemblablement de manière considérable les théories à propos de la société. Ainsi, considérer qu'il existe une nature humaine et qu'il lui est inhérent d'être agressive, amène à conclure que les guerres sont inévitables ou encore, qu'un État très policier est nécessaire pour contrôler ces tendances combatives. Si, au contraire, on la dit pacifique par essence, on préférera des théories qui considèrent que les sociétés les meilleures sont celles qui ont des formes permissives de gouvernement.

Une façon d'aborder le problème, c'est d'admettre qu'il existe une nature humaine en insistant sur le fait qu'elle est constituée de deux composants très différents. Le premier est fait des besoins fondamentaux des gens de toutes cultures et qui semblent donc être un aspect permanent de tout individu. De tout temps, en effet, se sont manifestés les besoins de manger et de vivre ensemble. Lorsque ces besoins n'ont pas été satisfaits pendant une durée plus ou moins longue, des perturbations en ont découlé. L'autre composant, c'est la manière dont les humains ont essayé d'exprimer et de satisfaire ces besoins. Si le besoin de nourriture est permanent et universel, la nourriture à disposition varie fortement dans l'espace et dans le temps. La satisfaction de ce besoin dépend en outre des traditions culinaires et des coutumes de la société à laquelle on appartient, ainsi que des appétits et goûts personnels.

Selon cette théorie, les structures politiques et les institutions sociales imaginées par les hommes, au lieu d'être fixées et permanentes, peuvent être modifiées pour répondre aux besoins d'une société donnée.

Vous pouvez demander à vos élèves s'ils pensent qu'il existe une nature humaine. C'est-à-dire, s'ils pensent qu'il existe des besoins fondamentaux, des tendances, des appétits, des instincts qui seraient caractéristiques de tous les individus, en tous temps et en tous lieux. Demandez-leur ensuite si, à supposer qu'une telle nature humaine existe, elle peut être étouffée ou si l'on peut ne pas en tenir compte. En troisième lieu, en gardant le même présupposé, demandez-leur s'ils la croient fixée une fois pour toutes ou si elle est susceptible de changer. Autrement dit, est-il possible que quelqu'un né avec une nature agressive puisse devenir pacifique par un traitement adéquat ? Et inversement, quelqu'un qui serait né pacifique pourrait-il devenir agressif à cause de la manière dont il a été traité ?

21. Exploration de l'expérience sociale : la culture

Exercice : universels culturels et « nature humaine »

On admet facilement les généralisations suivantes sur la culture. Pour chacun des cas, donne une illustration ou un cas particulier de cette généralisation.

Exemple de *Généralisation* : La culture est faite d'un comportement souvent inculqué dès le plus jeune âge et à propos duquel les gens éprouvent des sentiments très forts.

Illustration : L'éducation aux règles d'hygiène.

Généralisations :

1. Dans certaines sociétés, on prétend que quasiment aucune activité n'est désintéressée et qu'on n'agit qu'en vue de certains objectifs, en restant sous tension tant qu'ils ne sont pas atteints.
2. Dans certaines sociétés, on prétend que presque toutes les activités sont désintéressées, mais que la vie est faite d'expériences qui peuvent être satisfaisantes pour et par elles-mêmes, plutôt qu'en fonction du rapport moyens/fins.
3. La culture consiste à la fois en modèles conscients et en modèles tellement ancrés qu'on n'en a même pas conscience.
4. Ceux qui s'écartent de leur culture sont habituellement obligés de le payer d'une manière ou d'une autre, que ce soit par la perte de leur confort, de leur statut, de leur quiétude d'esprit ou encore de leur sécurité.
5. Si la culture ne détermine pas le besoin biologique de manger, elle détermine ce que l'on mange, quand et comment.
6. Beaucoup de pays et de sociétés peuvent appartenir à la même culture.
7. Une culture donnée peut comporter des variantes régionales ou basées sur les activités ou sur les loisirs.
8. Des gens au bagage biologique ou racial différent peuvent participer à une même culture, alors que d'autres ayant un bagage identique peuvent appartenir à des cultures différentes.

Idée directrice 14 : Compétitivité et coopération, des tendances comportementales

Si nous parcourions le monde et interrogeons des gens de pays différents, nous trouverions fort probablement une tendance de leur part à expliquer leurs institutions sociales en termes de la conception qu'ils se font de la nature humaine. En effet, là où les institutions sont collectivistes (fermes, usines, etc.), ils expliqueraient sans doute que cette organisation est ce qui convient le mieux à la nature humaine, foncièrement collectiviste. Dans une société avec des institutions coopératives, le coopératisme serait justifié par le fait que la nature humaine serait fondamentalement coopérative. Et les sociétés compétitives se justifieraient en expliquant que l'esprit de compétition est inhérent à la nature humaine. On verrait donc que ce concept de « nature humaine » est utilisé pour expliquer et justifier tout type possible d'organisation sociale.

Une autre façon d'envisager cette question, c'est de considérer compétition et coopération comme deux tendances ou dispositions que chacun possède à la naissance, au même titre que la disposition à être généreux et égoïste, agressif et pacifiste, etc. Il peut en exister une variété infinie, toutes faisant parties du bagage génétique. Et pourtant, la structure de chaque société peut être telle qu'elle étouffe certaines de ces dispositions en les réprimant de toutes sortes de manières et qu'elle en fasse émerger d'autres par toutes sortes de stimulants. C'est ainsi, par exemple, qu'un enfant né dans une famille paysanne et un autre né dans une tribu de chasseurs, pourvus au départ d'un même ensemble de tendances, auront un développement différent : chez le second, on stimulera son côté agressif et on lui apprendra à ne pas manifester de pitié, tandis qu'on encouragera l'autre à devenir coopérant et à rester en dehors des querelles pouvant entraîner des ruptures.

Vous pourriez demander à vos élèves de détecter dans quelle mesure l'organisation de la société dans laquelle ils vivent encourage ou décourage un comportement coopératif ou compétitif. Qu'ils réfléchissent par exemple au système scolaire : l'un de ces comportements y est-il favorisé plutôt que l'autre ? On pourrait dire que, pour ce qui concerne les sports, les deux sont encouragés par la politique de l'école puisque, au sein d'une équipe, les membres doivent coopérer tout en devant entrer en compétition avec l'équipe adverse. Par contre, la coopération intellectuelle est souvent mal perçue, surtout lors de tests, presque toujours faits sur base individuelle. Vous devriez tenter d'amener vos élèves à pouvoir constater dans quelle mesure ce sont des *politiques publiques* qui sont responsables de modes de comportements individuels.

22. Exercice : compétition et coopération

Dans quelle catégorie classerais-tu ce qui suit ?

- | | <i>Compé-
tition</i> | <i>Coopé-
ration</i> | <i>Aucun</i> | <i>Les
deux</i> | <i>?</i> |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------|---------------------|----------|
| 1. Des ouvriers s'organisent en syndicat. | | | | | |
| 2. Les joueurs d'une équipe de football jouent parfaitement lors d'un match très difficile. | | | | | |

3. Tu laisses un ami regarder ta feuille pendant l'examen.
4. Tu participes à une vente aux enchères organisée par ton école.
5. Tu as un petit rôle à jouer dans la pièce de théâtre de la troupe de l'école.
6. Une équipe de médecins et d'infirmières tente de sauver la vie d'un patient.
7. Tu participes à un concours d'orthographe.
8. Tu joues au jeu du solitaire.
9. Tu discutes avec tes copains du film que vous venez de voir.
10. Tu fais un concours avec ta cousine pour voir qui mangera le plus de crêpes.
11. Des cosmonautes de plusieurs pays participent à une mission spatiale.
12. Deux gars voulant sortir avec une fille se mettent d'accord pour que le plus grand « prenne » la plus grande.

Idée directrice 15 : *Le Grand Tourillon*

Ce que Link et Casey appellent le « Grand Tourillon » est le processus par lequel « les gens sont ce qu'ils sont à cause de la société dans laquelle ils vivent ». Des sociétés nient avoir une quelconque responsabilité dans la formation du caractère qu'elles rejettent plutôt sur ce qu'elles appellent la « nature humaine ». Les deux jeunes gens ont la nette impression qu'elles n'ont nulle envie d'assumer une part de responsabilité dans le comportement de leurs membres.

(1) Bien que ce que l'on considère comme besoins vitaux semble varier très peu avec le temps et que les manières de les satisfaire diffèrent d'une culture à l'autre et peuvent même changer considérablement avec le temps dans la même culture, des sociétés considèrent souvent les traditions comme immuables, même si cette attitude peut constituer un obstacle à la rencontre des besoins fondamentaux. C'est ainsi que certaines sociétés restent fidèles à une agriculture traditionnelle, même s'il en résulte malnutrition ou famine. Ou bien qu'une société n'améliore pas son système économique dont elle est parfaitement consciente des graves imperfections que représentent, par exemple, un taux élevé de chômage ou une inflation chronique.

(2) L'être humain vient au monde avec un nombre infini de tendances. La structure de la société où naît l'enfant agit de manière à en valoriser certaines au moyen de récompenses et à en occulter d'autres, jugées inadaptées, au moyen de punitions.

Le paradoxe, c'est quand une société refuse d'admettre l'existence de ce processus et prétend au contraire que ses institutions sont ce qu'elles sont pour rencontrer l'une ou l'autre tendance de la nature humaine. Tendance qui ne s'est pourtant manifestée vraiment qu'encouragée par la société qui, en même temps, en réprimait d'autres.

(3) Certaines personnes prétendent que les comportements résultent des émotions. C'est-à-dire que les guerres seraient dues à la haine et qu'elles disparaîtraient si tous les gens s'aimaient les uns les autres. Explication bien trop simpliste de la conduite humaine. Les guerres résultent en fait le plus souvent de rivalités militaires, politiques, économiques entre pays. Rivalités dont les citoyens n'ont même pas clairement conscience avant que n'éclate vraiment la guerre. Dès ce moment, des efforts systématiques sont faits dans les deux camps pour canaliser les passions vers l'effort de guerre. Une fois la guerre finie, la pression est levée et les citoyens retournent à leur état antérieur d'indifférence.

Au quinzième chapitre de *La Découverte d'Harry Stottlemeier*, Harry avait fait remarquer que c'est la guerre qui engendre la haine plutôt que le contraire. Ce que l'on voit ici, dans *Mark*, c'est l'accent mis sur le rôle causal des institutions et des politiques des sociétés, et comment ces politiques préconisent certaines activités dont découlent certaines émotions.

(4) Une autre forme d'explication favorite est la référence à des mobiles fixes et immuables que toute personne est censée avoir. Par exemple, on est censé agir par intérêt, ou par l'espoir de réussite économique, comme si, en quelque sorte, tous les individus naissent avec l'intense désir d'accumuler des biens. Une manière alternative d'envisager cela, c'est de suggérer que les mobiles sont eux-mêmes acquis dès que l'individu a intériorisé les objectifs de la société à laquelle il appartient. Une société qui met au premier plan le profit semblera être miraculeusement composée d'individus mus par la notion de profit. Une société qui met en avant les tendances de certains à vouloir dépenser sera pleine de gens qui saisissent toute occasion pour satisfaire ce goût pour des biens de consommation. On voit donc que les mobiles sont *appris* au lieu d'être des parties intangibles et permanentes du jeu humain.

Encouragez vos élèves à discuter de chacun de ces points de vue. Le mieux serait pour cela de les inviter à proposer des contre-exemples. Ils peuvent notamment essayer de montrer comment les sociétés modernes respectent très peu les traditions et procèdent parfois à de profonds remaniements de leurs institutions.

Devant cette notion d'influence de la société qui accentuerait certaines tendances, ils pourraient chercher des explications au comportement des gens, ainsi que leurs différences, en termes d'hérédité plutôt que d'environnement.

Par rapport à cette idée que les émotions seraient plutôt des effets que des causes, ils devraient pouvoir donner des exemples de guerres paraissant clairement résulter de haines personnelles, de préjugés.

Pour ce qui concerne les mobiles, ils devraient trouver des exemples qui sont universels et qui ne semblent pas être le résultat d'un conditionnement. Un exemple de mobile pourrait être la recherche de sécurité.

23. Exercice : le « Grand Tourillon »

Dans ces situations, lesquelles vous semblent-elles illustrer ce que Link et Casey ont en tête lorsqu'ils parlent du « Grand Tourillon » ?

1. Une société enrégimente strictement ses élèves pendant tout leur cursus scolaire. Lorsqu'ils sont devenus adultes, elle leur refuse la démocratie en donnant comme raison qu'ils sont incapables de s'autogérer.
2. Une société imagine toutes sortes de récompenses et d'encouragements pour ceux qui manifestent le plus de goût pour amasser des biens. Elle justifie alors le système qu'elle a mis en place en disant que les gens sont « cupides par nature ».
3. Une société adopte un système de production où le travail des ouvriers est monotone et non gratifiant. Elle justifie la nécessité de forcer les gens à travailler en les déclarant « naturellement paresseux ».
4. Dans certaines écoles, les enfants sont traités avec mépris ou avec paternalisme. On n'accorde aucune importance à leurs questions ou à leurs remarques. On les rembarre à chaque fois qu'ils proposent leur aide. Ceux qui justifient ce système les prennent pour des êtres incompetents, infantiles et non doués de raison.
5. Un fabricant d'aspirateurs fait du matériel de mauvaise qualité. Pour expliquer l'usure précoce, il accuse les acheteurs de n'en avoir pas pris suffisamment soin.
6. Les femmes ou les gens de couleur n'atteignent pas facilement des postes de direction ni de professeurs d'université, sous prétexte qu'ils manquent d'expérience dans ces domaines.
7. Par les médias, par l'école et par d'autres moyens d'endoctrinement, le président d'un certain pays persuade sa population de ce que des pays deviennent grands et prospères lorsqu'ils sont agressifs et expansionnistes. Il vante la guerre comme « glorieuse aventure ». Quand elle est proche, son gouvernement la déclare inévitable parce que son pays est puissant et prospère, alors que les pays voisins sont décadents et corrompus.
8. Le gouvernement du pays A assomme sa population de propagande dénigrant le pays B. Quand arrive une proposition d'établir des relations diplomatiques entre les deux, le gouvernement de A répond que son peuple déteste tellement le pays B qu'il ne donnera jamais son accord.
9. Quelqu'un qui écrit bien mais n'a rien à dire d'original passe son temps à critiquer des gens qui ont des choses originales à dire mais qui ne savent pas écrire.

Chapitre VIII

A. Récit

I

Pour la seconde visite au bureau de Bart, la délégation se compose de Fran, Mark, Sandy, Lisa, Link et Casey. Fran va directement au but :

- Nous avons remis toutes ensemble les pièces du puzzle et nous pensons que nous sommes à même de vous dire maintenant comment les choses se sont passées. Lisa, si tu commençais ?

Et Lisa raconte alors à Bart :

- Je voudrais tout d'abord que vous compreniez que j'aurais parlé plus tôt, mais tout était tellement embrouillé dans ma tête que j'avais l'impression de ne pas pouvoir remettre les choses en place. J'ai été d'une telle stupidité que je n'ai pas compris à quel point Greg était jaloux. En outre, il m'intriguait. Écoutez donc ce que je vais vous raconter sur cette fameuse soirée du vendredi : j'espérais surprendre Mark au match de basket tout en n'étant pas sûre du tout de l'y trouver, étant donné qu'il n'était pas autorisé à jouer. Et je savais que chaque fois qu'il n'a rien d'autre à faire de sa soirée, il court pendant environ une heure. Je l'ai vu quitter les lieux dès le début du match et il avait filé avant que j'aie pu le rattraper. Je l'ai alors aperçu au bout de la plaine de sport. Il courait en direction du lycée. J'ai voulu me mettre à sa poursuite quand je me suis trouvée nez à nez avec Greg qui me bloquait le passage. Nous étions là, plantés au milieu du terrain, et il a insisté pour me parler. Sans que je m'en sois rendu compte sur le moment, il continuait à gesticuler de manière à garder toujours le dos tourné vers la salle et pour que moi, je tourne le dos au lycée. Et tout à coup, comme s'il avait vu quelque chose, vraiment comme s'il avait reçu un signal, il s'est enfui en courant. J'ai alors été prise d'un tel trouble que je n'ai pas su comment réagir. C'était la première fois que Greg agissait d'une manière qui provoquait ma méfiance. Je souhaitais désespérément trouver Mark. J'avais l'impression qu'il se passait quelque chose de bizarre sans avoir la moindre idée de ce que cela pouvait être. Puisque je l'avais perdu de vue alors qu'il courait vers le lycée, je me suis dit que c'était peut-être là qu'il me fallait commencer ma recherche. La première chose qui m'a frappée quand j'y suis arrivée, c'est que des lampes étaient allumées. Peut-être les avais-je vues plus tôt, sans y prêter attention. Quoi qu'il en soit, alors que je regardais du côté des fenêtres éclairées, j'ai tout à coup

vu Mark traverser une des pièces. J'ai foncé vers la porte d'entrée principale. C'est alors que j'ai constaté qu'elle avait été démolie et, dès que je suis entrée, j'ai évidemment vu tout le gâchis. J'ai couru à travers les couloirs pour le retrouver, mais sans succès. J'avais peur de l'appeler. C'est à ce moment que j'ai entendu un moteur et, en regardant par une fenêtre, j'ai vu que c'étaient des policiers. En les entendant monter l'escalier, je me suis cachée dans les toilettes. J'ai alors entendu les pas de quelqu'un qui courait et d'autres qui étaient à sa poursuite. Je me suis sentie mal. J'avais compris que Mark s'était fait pincer et rien ne me permettait de croire qu'il n'était pas l'auteur de ces dégâts. Voilà tout ce que je puis vous dire.

- Je ne pense pas que nous ayons besoin que tu nous en dises plus, conclut Fran. Mark, peux-tu nous raconter ta version à toi ?

- Ce ne sera pas bien différent de mes précédentes déclarations, annonce-t-il d'emblée. J'ai quitté le match parce que je voulais courir et m'éclaircir l'esprit. Pendant une quinzaine de minutes, j'ai couru dans l'avenue des Peupliers et suis revenu par la rue de l'École, tout en me disant que je retournerais bien voir la seconde mi-temps. Mais, en passant devant le lycée, j'ai vu que la porte d'entrée était cassée, ce qui m'a incité à y pénétrer.

- Tu m'as dit, intervient Fran, que tu avais peut-être perdu la tête et j'ai entendu d'autres gens prétendre que tu n'étais pas tout à fait sûr de ton innocence. Tout cela sonne affreusement faux. Que pourrais-tu nous dire à ce propos ?

- C'était vraiment bizarre, répond Mark. Avez-vous déjà vécu une expérience où quelque chose semble se passer pour la seconde fois même si vous êtes sûrs qu'il n'en est rien ? Et bien, c'est ce qui m'est passé par la tête en remontant l'allée menant à la porte principale de l'école, comme si tout cela s'était déjà passé auparavant, comme si c'était un film que j'avais vu, mais sans plus savoir où. C'est ainsi qu'en voyant tout ce chambardement dans le hall, pendant un fol instant, je me suis mis à me demander s'il se pouvait que j'en sois l'auteur et j'ai continué à circuler dans les pièces, même si, à ce moment-là, j'étais tout à fait persuadé de n'être pour rien dans tout ça.

- Merci, Mark ! dit Fran. Link, à toi maintenant. Qu'as-tu à nous raconter ?

- Ce que je vais vous dire, commence Link, ne sera pas facile pour moi. Il s'agit de mon cousin, Freddie. Bart fronce les sourcils sans mot dire. Freddie a quitté le lycée l'an dernier, à l'âge de dix-sept ans, poursuit-il. Il s'était bagarré avec un prof. Je ne vais pas l'excuser ; il avait un foutu caractère. Le juge lui a fait faire toutes sortes de boulots, de petits boulots que font d'habitude les lampistes et ça l'a tout à fait fichu en l'air. Donc, comme je viens de vous le dire, il a quitté l'école et a trouvé un emploi dans un bowling. Il y travaillait six soirées par semaine. Il y était très apprécié et

pouvait y espérer un bel avenir comme assistant du patron ou quelque chose comme ça. Mais Freddie n'arrivait pas à se défaire de sa rage contre le système scolaire. Ce que j'ai su d'abord, c'est qu'il s'est vanté d'avoir saccagé une école à l'autre bout de la ville. Cela se passait un vendredi soir, sa seule soirée libre. Après un certain temps, on s'est mis à le surnommer « Freddie Vendredi », vous voyez ce que je veux dire ? Alors, une nuit, il a failli se faire coffrer. Ce qui l'a épouvanté. Il a donc décidé qu'il lui fallait un guetteur. Il avait toujours des copains à ses basques ; il m'en avait présenté un : il s'appelait Greg. Drôle de mec ; on aurait dû qu'il aimait les risques, mais de loin. Il n'aurait jamais eu assez de tripes pour agir lui-même.

- *Où est Freddie actuellement ?* demande Bart posément.

- *J'y viens. La nuit qui a suivi son saccage du lycée, la nuit suivante exactement, il y a eu un hold-up au bowling.*

Les yeux de Bart s'agrandissent.

- *Oh, je me souviens d'avoir lu ça ! Est-ce lui le gamin qui... ?*

- *C'est lui !* répond Link. *C'était lui le gamin. A pris une balle. Ça a été très vite pour Freddie. Ça avait déjà été vite pour bon nombre de mes amis.*

- *Quand c'est arrivé, enchaîne Casey, Link a été ébranlé. Il ne cessait de me dire : « Je ne veux pas continuer ainsi, Casey. Ce n'est pas là le chemin que je veux prendre. » Il savait ce qui était déjà arrivé aux autres. Mais ça ne lui avait jamais semblé réel avant que ça n'arrive à Freddie. Et Freddie ne faisait rien de mal cette nuit-là : il gardait simplement l'établissement !*

Fran se lève alors et sort dans le couloir, suivie par les autres. Link et Casey restent quelques instants en arrière, le temps d'échanger quelques mots à voix basse avec le juge.

Dans l'ascenseur, Fran constatant que Lisa se trouve dans un coin et Mark dans un autre, elle s'adresse à eux :

- *Allons donc, il n'y a aucune raison pour que vous ne vous parliez pas...*

Mark rougit tandis que Lisa garde un moment les yeux fixés au sol. Ils s'effleurent tout de même la main, du bout des doigts, pour replonger aussitôt dans leur mutisme.

II

Bart, debout devant la classe, s'adresse à elle en ces termes :

- *J'aurais voulu pouvoir vous inviter à dîner dans les semaines qui viennent. J'avais même choisi un restaurant : l'Acropole, que certains d'entre vous connaissent peut-être. C'est sur la place du Marché aux Herbes. Quelques « Waouh ! » acquiescent. Toutefois, il faut que je vous demande votre indulgence. Ma femme et moi avions projeté de faire dans quelques mois une petite escapade vers la Méditerranée. Les circonstances font que nous devons partir immédiatement. Nous nous envolerons donc samedi*

prochain. Avant notre départ, j'aimerais tout de même que vous soyez pour une heure ou deux mes invités.

- Tout ce que vous avez à faire, c'est nous dire où ! s'écrie Mickey.

- Et bien, peut-être connaissez-vous ce mignon petit endroit situé à quelques pas d'ici et appelé « Aux bons Gâteaux ». Cette fois, les « D'accord ! » fusent de toutes parts. Oh ! Encore une chose, ajoute Bart. Ne soyez pas étonnés que ma femme soit peu loquace. Elle ne vit dans ce pays que depuis peu : nous nous sommes mariés à Athènes il y a trois mois.

Ce vendredi-là, il pleut et le vent souffle. Même ceux qui, comme Marc, ont couru d'une seule traite jusqu'« Aux bons Gâteaux » sont trempés.

- Hé Tony, fameuses conditions atmosphériques, hein ? dit Harry qui accroche ses vêtements trempés à la même patère.

- Exact, répond Tony. Il importe de distinguer une chose de ses conditions. Si on touche un fil électrique les mains nues, on a un choc. Dans ce cas, on dit : « J'ai reçu un choc ! » Et pas : « C'est un effet de conditions électriques ! »

- Aha ! s'écrie Casey qui vient d'arriver et qui a tout entendu. Ce qui est mauvais, c'est le temps, pas les conditions météorologiques, c'est bien ça ?

- Absolument, acquiesce Millie. Je sais très bien que je n'apprécie un film que dans de bonnes conditions : pas d'embêtants qui parlent à côté de moi, ni rien qui me dérange. C'est le film que j'aime bien, pas les conditions.

Tous sont déjà là quand Bart et son épouse font leur entrée. Le patron, s'approche en s'essuyant les mains à son tablier. Il est suivi par un homme beaucoup plus âgé et marchant difficilement, qui va s'asseoir dans un fauteuil à bascule dans un coin de la pièce. C'est son père. Un instant plus tard, entre une jeune fille qui prend place sur un haut tabouret dans un autre coin. Elle a une guitare. C'est la fille de la maison. Bart présente sa femme, Héléna. Chacun trouve finalement un siège pour s'asseoir à l'une des trois longues tables en bois installées en U. Le patron allume les bougies sur les tables avant d'apporter de très grandes bouteilles de jus de raisin qu'il déclare avoir fabriqué lui-même.

Tout à coup, Bart s'écrie :

- Mais j'y pense ! Personne n'a levé un toast ! C'est donc à moi de le faire : à vous tous ! Puissiez-vous toujours vivre dans l'esprit de justice ! Après quoi, son épouse lève son verre à l'assemblée.

- Bart, se réjouit M^{lle} Williams, je pense que ce sont des desserts bien mérités...

- Mais n'est-ce pas précisément cela la justice ? intervient le patron, *quand quelqu'un reçoit exactement selon son dû ?*

- Je ne crois pas que cela puisse être ça, fait observer Fran. *La justice règne lorsque chacun respecte les droits de chacun.*

- Mais Fran, objecte Lisa, ce ne peut être cela non plus. Comment savoir avec certitude quels sont les droits des gens ?

- Ils sont inscrits dans la Constitution, dit Randy avec conviction.

- Il se peut que certains se trouvent dans la Constitution, réplique Lisa, ou dans une Déclaration des Droits de l'Homme. Mais cela ne signifie pas qu'ils y soient tous ! On peut toujours en allonger la liste dans la Constitution !

- La justice existe-t-elle ? éclate Mark. Il y a des maladies sans que l'on puisse désigner quelque chose comme étant la santé...

- Je partage l'avis de Mark, déclare Fran. La « justice » c'est tellement utopique, et en même temps si vague. Tandis que les injustices sont pour moi tellement réelles que j'en sens pratiquement le goût et l'odeur.

- Oh, Fran, dit Jill en riant, tu dramatises toujours tellement tout ! Il n'est pas nécessaire de faire tant de cas de ce qui arrive de mal dans le monde. On sait que ça existe. En définitive, ce qui importe, c'est l'équité.

- Fran, demande M^{lle} Williams, pourrais-tu nous proposer un exemple où équité et justice soient différents ? Désolée de ne rien trouver à dire, Fran sent monter ses larmes. Je ne sais si ceci pourra faire avancer le débat. Un souvenir de cinquième ou sixième primaire me revient : l'institutrice est entrée un jour dans la classe, un gros sachet de bonbons en main, en disant que c'était un cadeau à partager équitablement, c'est-à-dire à en donner le plus aux meilleurs. Nous avons protesté : « Chacun de nous est une personne. Nous sommes tous égaux. Donnez à chacun la même quantité. » La maîtresse a alors répondu : « Pour vous, équité est donc synonyme de traitement égal ? » Nous avons acquiescé en chœur. Mais avant qu'elle ait pu procéder à la distribution des bonbons, le téléphone a sonné et elle a quitté la classe. À son retour, elle a trouvé quelques-uns des plus grands en train de se battre pour le sachet dont ils s'étaient emparés. Et chacun d'eux tenait une poignée de bonbons, tandis que les plus petits n'avaient rien du tout. Elle s'est mise en colère : « Vous vouliez que je sois équitable ? Que je traite tout le monde de la même manière ? Je demande à chacun de rendre un bonbon. » Chacun de nous a dû s'exécuter, ce qui laissait la plupart sans rien. Elle avait agi envers nous de manière égalitaire.

- Cette histoire montre que des choses peuvent être égales sans pour autant être équitables, conclut Lisa.

- Elle signifie qu'il y a des circonstances où ce n'est pas juste de traiter les gens de manière identique, déclare Mark presque en même temps.

- Depuis tant d'années que je manie les lois, je m'emberlificote encore, dit le juge. Et, regardant tour à tour Lisa et Mark : Je sais ce que vous pensez : il y a tellement d'iniquité, tellement d'injustice ! Ce n'est pas toujours la faute de la loi. C'est tout simplement que notre civilisation dans son ensemble a tant de chemin à parcourir. Il se passe des choses qui nous paraîtront à jamais incompréhensibles et inoubliables.

J'ai été élevé en Sicile, près de Tarente. J'avais une sœur jumelle, tout comme Mark et Maria sont jumeaux ; elle s'appelait Alicia. Il y avait aussi notre cousin Nunzio, du même âge. Ses parents avaient été tués dans un accident alors qu'il était tout jeune, ce qui fait que nous avons été élevés à trois, vraiment comme s'il était notre frère. En réalité, l'idée nous traversa à peine l'esprit – celui d'Alicia comme le mien – que la relation qu'il avait avec nous pût être différente de celle qu'il y avait entre elle et moi. Ce dont nous nous rendions compte, c'était qu'il était beaucoup plus prometteur que moi. Il était tellement bon en mathématiques qu'on parlait de lui dans tout le canton. Quant à Alicia, elle voulait chanter. Verdi et Puccini.

Mais nous étions pauvres, aussi pauvres qu'un maçon sicilien, ce qu'était d'ailleurs précisément mon père, qui commençait à trouver pénible de grimper à l'échelle. Il fallut donc le remplacer. Qu'allait-il alors advenir de nous, des espoirs de Nunzio pour une carrière scientifique, de ceux d'Alice qui rêvait d'être cantatrice d'opéra, de moi ? Mon père ne nous réunit jamais pour parler de tout ça. Cela se passa sans vagues, comme ça s'était toujours passé depuis des générations. Alicia fut mariée à un fermier considéré comme quelqu'un de bien parce qu'il avait un troupeau de moutons, et Nunzio devint apprenti maçon...

Grâce à eux, j'ai pu faire des études en Amérique. Et pas un jour de ma vie – pas un seul, entendez-vous ? – ne s'est passé sans que je me pose la question : « Mais pourquoi moi ? » Mon seul mérite, c'était d'être né garçon et pas fille comme Alicia. D'avoir des parents en vie, plutôt qu'être orphelin comme Nunzio.

Selon les normes courantes, je n'ai pas connu l'échec. Je n'ai pas non plus été malheureux. Mais comment être pleinement heureux lorsque les conditions qui ont permis le succès sont telles que d'autres, mieux qualifiés, doivent en être exclus ?

Je ne peux m'empêcher de me dire que personne ne peut prétendre avoir réussi, dans un monde où les mêmes chances ne sont pas données à tous. Elle leur semble faite pour un homme de son âge

Du coin, s'élève la voix du vieux père.

- *Je vous ai entendus vous demander avec animation ce qui est juste et ce qui ne l'est pas. Tout ce dont vous avez discuté sont des sujets à propos desquels je me suis posé des questions toute ma vie. Je me demande si vous verriez quelque inconvénient à ce que j'ajoute un de mes souvenirs. Surtout que je vois que de plus âgés d'entre vous racontent des histoires aux plus jeunes.*

- *On vous en prie, lance Mickey. Approchez, approchez !*

- *J'avais une sœur jumelle. J'ai grandi dans une région minière, commence-t-il, où mon père était mineur. Il travaillait depuis vingt ans lorsqu'il est décédé. Il en avait trente-cinq. Étant donné que j'étais l'aîné et qu'il y*

avait encore quatre autres enfants, je me suis rendu au bureau du charbonnage pour trouver du travail.

- À quinze ans ? s'enquiert Laura, incrédule.

- J'aurais travaillé là-bas de toute façon l'année suivante, et donc, ce n'était pas quelque chose d'inattendu pour moi. Quoi qu'il en soit, le directeur du charbonnage, M. Taylor, se trouvait là quand j'ai frappé à la porte. On le considérait plutôt comme un homme agréable. Je suis entré et lui ai demandé si je pouvais remplacer mon père dans la mine. Il a acquiescé :

« Bien sûr, et je vais te dire ce que je compte faire. Je vais te donner le même salaire qu'à lui, cent francs par semaine, même s'il te faudra une paire de mois avant de bien connaître ton métier. Alors, gamin, que dis-tu de cela ? » J'ai rétorqué : « Monsieur, je vous suis très reconnaissant. Mais nous pouvons à peine garder la peau sur les os avec cent francs par semaine. » Il trancha sèchement : « C'est le salaire de tous ». Je lui ai répondu : « Évidemment, quelqu'un de seul peut peut-être en vivre. Mais si l'on a quatre ou cinq bouches de plus à nourrir, que croyez-vous que l'on puisse faire ? Dans ces conditions, personne ne mange à sa faim. Je pense que c'est la raison pour laquelle mon père est devenu malade ; sa ration quotidienne, c'était deux quignons de pain et un bol de soupe. » Le directeur a rétorqué que si les gens faisaient des enfants, c'était leur problème, pas le sien.

Je lui ai tenu tête : « Vous comptez me payer le salaire hebdomadaire habituel, avec lequel une personne seule peut à peine se maintenir en vie. Mais comment faites-vous pour calculer le prix de revient de votre charbon ? » Il m'a répondu qu'il n'avait pas très envie de parler du prix du charbon. J'ai argumenté : « D'accord ! Alors parlons du prix du bois. Vous avez bien une scierie aux confins de la ville ? » Sur sa réponse affirmative, j'ai poursuivi : « Alors, lorsque vous déterminez le prix du bois, vous tenez compte des frais de fonctionnement de votre scierie, par exemple les impôts, la main-d'œuvre, etc., non ? » Il m'a dévisagé, l'air de me prendre pour un fou. J'ai continué : « Mais, en faisant vos prix, vous tenez compte également de ce que coûte la croissance des arbres, non ? Je veux dire que, lorsque vous faites abattre un arbre, vous le remplacez par un jeune arbuste, et il vous faut donc faire entrer en ligne de compte ce que cela vous coûte de planter cet arbrisseau, n'est-ce pas ? Ainsi que d'en prendre soin pendant sa croissance, non ? »

Il se contentait de me regarder avec irritation, ne disant ni oui ni non. Je suppose qu'il voulait voir jusqu'où j'irais. Mais la mort de mon père devait m'avoir à ce point bouleversé, voyez-vous, que je ne pensais pas aux ennuis dans lesquels je risquais de m'empêtrer. Je lui dis simplement : « Et bien, Monsieur, je ressemble fortement à ce jeune arbuste. Si vous souhaitez remplacer mon père par moi, vous ne devriez pas ne me payer que le

minimum vital, mais également mes frais de développement, et même, depuis ma naissance ! » « Tes frais de développement ? » hurla-t-il. « Quels sont-ils ? » J'ai répondu : « Mes frais d'entretien depuis ma naissance, les notes de médecin, mes vêtements, etc. » Il a déclaré que tout cela n'était pas son problème mais celui de mon père. À quoi j'ai répliqué : « Voyez, Monsieur, l'un de nous, mon père ou moi, devrait être remboursé des frais de ma formation et, de même que si vous lanciez un nouveau produit vous devriez y inclure vos frais de recherche, j'estime que nous avons droit aux frais de ma formation. Cela ne devrait pas être séparé de nos salaires, salaires qui suffisent à peine à nous maintenir en vie. Ils sont insuffisants pour payer mes frais de croissance. »

Bref, pour abréger cette longue histoire, il a refusé de m'engager, me traitant de fauteur de troubles. J'ai donc été contraint à chercher du travail ailleurs.

- Vous aviez de bons arguments, lui dit Millie, remplie d'admiration.

- Oh la la, Millie ! s'exclame Randy. Ce n'est qu'une facette de l'histoire. De toute façon, ça s'est passé il y a très longtemps. Des choses pareilles n'arrivent plus de nos jours. Les gens obtiennent ce pourquoi ils ont le titre, ni plus, ni moins.

- Donc, Randy, intervient M^{lle} Williams, telle que tu la vois, la société actuelle est juste ?

- Tout à fait ! enchaîne Randy avec conviction. La société actuelle est juste. On y obtient ce qu'on mérite. Et si certains obtiennent plus, c'est parce qu'ils méritent plus.

Dans le coin, la jeune fille sur son tabouret fait glisser sa guitare sur ses genoux. L'accompagnement, timide et doux, plane maintenant en musique de fond. Ne semble importer que le chant, un spiritual connu de toute cette assemblée.

- Je ne pense pas, prononce Mark lentement, rompant le silence, que la justice soit équivalente à l'équité. Ni non plus qu'elle signifie jouir de tous ses droits.

- Je n'en sais fichtrement rien, répond Tony. Dans la mesure où les hommes sont égaux, ils devraient être traités comme tels. Et, en fonction de leurs différences, en tout cas de celles qui comptent d'une manière ou d'une autre, ils devraient être traités de manière différente.

Mark semble excédé.

- Tu ne parles pas de la même chose que moi ! Tu t'acharnes à discuter de ce qu'est l'équité, et ce n'est pas de ça que je parle.

- Alors, Mark, intervient M^{lle} Williams, de quoi parles-tu ?

Mark se contente d'un hochement de tête et c'est Fran qui prend la parole :

- C'est bien ce que je me demande depuis que nous sommes ici. Ne vous rappelez-vous pas que nous sommes partis de la différence entre le temps et les conditions atmosphériques ? N'était-ce pas quelque chose comme ça ?

- C'est exact, Fran, l'approuve Suki. T'as raison. Mon grand-père, ancien fermier comme tu sais, m'a raconté quelque chose la dernière fois qu'il est venu chez nous. Il m'a dit : « Suppose que tu aies à planter deux arbres » – comme ces arbustes dont on a parlé. « Plantes-en un dans un sol rocailleux, sans lui donner assez d'eau ni de lumière. Et mets l'autre dans un sol fertile, enrichi de nourriture pour plantes et d'engrais, arrosé abondamment et très ensoleillé. N'est-il pas évident que l'un poussera fort bien et l'autre non ? »

- Est-ce alors parce que l'un était faiblard dès le début et l'autre pas ? interroge Fran. N'est-ce pas parce que l'un des arbrisseaux avait plus d'esprit d'initiative que l'autre, ou plus de dons, ou plus de persévérance ?

- C'est bien ça ! s'exclame Mark. Les arbres peuvent avoir eu des débuts identiques mais ils ont été soumis à des conditions différentes.

- Tout ce que je souhaite voir dans mon jardin, dit Suki, c'est autant de fleurs que possible. Certaines plantes ont besoin d'ombre et d'autres, de soleil. Certaines ont besoin de beaucoup d'eau et d'autres de très peu. Mais je ne pénalise pas certaines d'entre elles pour la raison qu'elles requièrent des conditions différentes, particulièrement lorsque leurs fleurs sont tellement diverses. Le problème, c'est de faire fleurir les plantes, pas seulement de les rendre vigoureuses. Et c'est pareil pour les gens, non ?

Bart se lève, voulant montrer ainsi qu'il est temps de prendre congé. Mais Lisa semble vouloir poursuivre la discussion.

- Donc, Suki, la floraison pour les plantes, est-ce la même chose que la liberté pour les hommes ? Je m'explique. Pour que les plantes fleurissent, tu l'as dit, certaines conditions sont nécessaires.

- Elles ont besoin d'engrais, ironise Randy, sarcastique.

- D'accord, poursuit Lisa, imperturbable. Et de la même manière, pour que les gens soient libres, certaines conditions doivent être remplies.

C'est alors que Mark intervient :

- Et ce sont ces conditions qu'on appelle justice.

- Dans une société qui fonctionne bien, dit Fran, tout repose sur la justice. C'est elle qui en est le fondement. Et donc, l'équité n'est rien de plus que le sommet de l'iceberg.

Bart fronce les sourcils :

- La loi n'est-elle pas un fondement suffisant ?

- La loi ne suffit pas, lui rétorque Fran.

- Pas pour la justice, embraie Mark, ni non plus pour la liberté.

- Dans une société, la justice est garante de la liberté, affirme Lisa.

- *Et le manque de liberté, intervient Harry, est le corollaire du manque de justice.*

À ce moment-là, quelqu'un sort de la cuisine, un tablier blanc autour de la taille, tenant un saladier d'une main et une serviette de l'autre. C'est Link ! Casey est auprès de lui en un éclair.

- *Ce que tu es superbe ! Elle rayonne. Tu es absolument sensationnel !*

M^{lle} Williams se tourne vers Bart.

- *Pensez-vous encore qu'il y ait quelque chose de mystérieusement différent chez les gosses ?*

- *Je ne les crois pas plus mystérieux que nous tous,* est la réponse.

Mark ajoute :

- *Je pense que ce qui importe, ce n'est pas seulement la manière dont vivent réellement les gens dans une société donnée, mais c'est ce qui doit être fait pour qu'ils puissent y vivre bien.*

Suki s'amuse :

- *Vivre bien, d'accord. Et est-ce que cela ne signifie pas pouvoir agir de la manière que l'on estime être la meilleure ?*

- *Cela signifie,* répond Mark, *une société dans laquelle action et réflexion ne font qu'un, où ceux qui agissent réfléchissent et où ceux qui réfléchissent agissent.*

- *Vous ne m'avez pas dit comment vous allez vous y prendre pour y parvenir,* dit Bart doucement.

- *C'est vrai !* réplique Mark. *C'est à cela qu'il nous faudra réfléchir.*

M^{lle} Williams ajuste ses lunettes, scrute Mark pendant un instant avant de dire :

- *Bon, je ferais donc mieux de réfléchir dès maintenant à ce que nous pourrions faire l'an prochain dans mon cours de sciences sociales !*

En sortant d'« Aux bons Gâteaux », Mark constate que la pluie a cessé et que les épais nuages, même s'ils n'ont pas disparu, commencent à se disperser. Il reste un moment sous l'auvent. Les rayons du soleil commencent à filtrer à travers les feuilles des arbres encore dégoulinantes de la grosse averse. Il se met à trotter vers chez lui puis, il accélère. Son esprit est clair et il se sent libre et léger : comme si, tout d'un coup, absolument rien n'entrave sa route. Et il se met à courir.

B. Manuel

Idée directrice 1 : L'expérience de *déjà vu* (*)

Lorsque Mark raconte ce dont il se souvient des événements de la nuit où l'école a été l'objet de vandalisme, il dit avoir eu l'impression « d'avoir vécu une expérience où quelque chose semble se passer pour la seconde fois ». Même si cette impression de *déjà vu* est une expérience peu habituelle et étrange, c'est un fait qu'elle existe. Vous pourriez demander à vos élèves si certains d'entre eux l'ont déjà vécue. Si oui, comment l'expliquent-ils ? On peut supposer que des personnes taraudées par des désirs très forts se racontent dans leur inconscient comment ce serait si leurs désirs se réalisaient, ce qui pourrait bien être le cas de Mark, dont le ressenti est si fort qu'il serait tenté de vandaliser l'école, tout en réprimant la conscience même de ce désir. Et donc, se promenant dans les débris, c'est presque comme s'il avait déjà vécu une telle situation, tout en étant incapable de l'expliquer.

On pourrait parler aussi d'une expérience de *jamais vu* (*). Ce sont des cas où l'on croit à tort n'avoir jamais vécu une expérience. Ce qui n'a rien de surprenant s'il s'agit d'une expérience très ancienne qu'on a tout simplement oubliée. Mais il arrive que certaines personnes trouvent totalement non familiers un lieu, une situation, ou une personne, qu'ils ont connus toute leur vie et regardent un endroit ou un ami comme s'ils les voyaient pour la première fois. Ici aussi, demandez à vos élèves si pareille expérience leur est arrivée. Il serait étonnant qu'aucun ne réponde par l'affirmative. Pour les enfants comme pour les artistes, rien n'est familier au point de ne pouvoir, un moment plus tard, devenir bizarre, étonnant, étrange, voire même de l'ordre du merveilleux. La capacité à percevoir d'un œil nouveau et à vivre des expériences de *jamais vu* semble être une des capacités sacrifiées à mesure que l'on progresse dans une culture¹.

1. Exercice : l'expérience de *déjà vu*

Peux-tu imaginer de manière vivante une situation qu'il te semblerait revivre ?

Première étape : Imagine que tu visites un endroit qui n'est pas très loin mais où tu n'es jamais allé, la maison d'un de tes copains, par exemple. Imagine la disposition des pièces, leur ameublement et leur décoration.

Deuxième étape : Visite alors cette maison et rédige une note à propos de ce que tu vois, de ce que tu penses et des sentiments que tu éprouves.

Troisième étape : Compare avec la réalité ce que tu avais imaginé.

Existe-t-il des correspondances ? Si oui, as-tu éprouvé un sentiment de *déjà vu* en la visitant ?

¹ (* : en français dans le texte).

2. Exercice : l'expérience de jamais vu

Peux-tu identifier de nouveaux aspects de ton expérience familière ?

Première étape : Décris ou dessine un objet, une personne ou un endroit familier : ton école, le visage d'un de tes copains, ton bureau.

Deuxième étape : Fais ensuite l'inventaire de tous les traits de cet endroit, objet ou personne que tu n'avais jamais remarqués.

Troisième étape : Calcule le nombre de traits nouveaux découverts et compare tes résultats avec ceux des autres élèves pour voir qui en a le plus.

Idée directrice 2 : Les événements et leurs conditions

Au début du second épisode de ce chapitre, Tony, Harry, Millie et Casey, trempés par la pluie, discutent entre eux de la distinction entre temps et conditions atmosphériques. Distinction dont il serait intéressant de discuter en classe : il convient de ne pas confondre un événement avec les circonstances du moment qui le conditionnent. Ce qui produit l'éclair est différent de l'éclair. Les conditions qui produisent un choc électrique doivent être distinguées du fait d'en recevoir un.

La confusion naît souvent de l'omission de cette distinction. Une personne qui fait sciemment une expérience peut prétendre la *comprendre*. Pourtant, savoir et comprendre ne sont pas équivalents. On peut savoir qu'il pleut. Mais comprendre ce phénomène implique que l'on comprenne les conditions qui le provoquent. La capacité de comprendre est donc liée à celle d'expliquer, ce qui, à son tour, exige de connaître les conditions sous-jacentes.

S'il convient d'appliquer cela à des discussions sur la nature de la société, c'est parce qu'il est nécessaire de pouvoir spécifier les conditions si l'on veut comprendre toute espèce d'expérience sociale. Par exemple, des définitions abstraites de liberté ont besoin d'être concrétisées, en montrant dans quelles circonstances elles sont applicables ou non. On ne peut attendre de neige si les conditions atmosphériques ne sont pas neigeuses. On ne peut non plus espérer des gens heureux ou libres si leurs conditions de vie ne sont pas propices au bonheur ou à la liberté.

3. Exercice : distinguer les événements de leurs conditions

On peut distinguer un événement des conditions qui le provoquent. Pour reprendre les exemples de Tony, le temps qu'il fait n'est pas à confondre avec les conditions climatiques qui le conditionnent ; on distingue aisément un choc électrique du fait de toucher un fil dénudé qui a créé les conditions du choc en question.

Il est clair que ce que l'on appelle « causes » fait partie de ce qui provoque les choses. Certaines conditions peuvent toutefois être moins évidentes que d'autres. On peut remarquer, par exemple, que l'eau bout à cent degrés et que c'est la chaleur de la flamme qui en est la *cause*. Or, il est bien certain qu'il y a beaucoup d'autres *conditions* qui intervien-

ment dans ce phénomène : l'altitude en est une. L'eau bout à cent degrés au niveau de la mer. À plus haute altitude, donc à plus basse pression, la température d'ébullition sera plus basse.

Dans les événements que voici, qu'est-ce qui, pour toi, est cause ou condition sous-jacente qui provoque le résultat observé ?

1. l'orage
2. un bâtiment abandonné devient la proie des flammes
3. tu te sens soudainement fiévreux
4. en t'éveillant, tu découvres qu'on est une année plus tard que ce que tu croyais
5. ton chat est mort de faim
6. une éclipse solaire
7. le compteur de vitesse de ton vélo marque 30 Km/h
8. le prix du pain augmente de 50 % par an
9. la criminalité a augmenté de 5 % dans ton pays l'an dernier
10. deux pays se font une guerre ayant comme enjeu l'occupation d'un troisième.

Idée directrice 3 : La justice, « à chacun selon son mérite »

Pour M. Burchfield, la justice règne « quand quelqu'un reçoit exactement selon son dû. » Ceci pose le problème de spécifier ce qui est dû à chacun. Pour certains cas, c'est facile : pour un enfant malade, c'est le médecin ; pour quelqu'un qui a faim, c'est de la nourriture ; pour tous les enfants, c'est une éducation. Critère de plus en plus difficile à appliquer à mesure de la complexification des cas.

Dire que c'est un dû revient à dire que quelqu'un mérite quelque chose, qu'il y a droit. Comment satisfaire ces revendications en l'absence de moyens pratiques ? Dans un pays dévasté par la guerre, rationné, en crise économique, les revendications (avoir à manger, du travail, un minimum de sécurité), sont extrêmement difficiles à satisfaire. Tout comme la notion de « droits » est creuse et vide là où les tribunaux ne protègent pas les individus contre leur violation. Vouloir ce qu'on mérite est donc vide de sens en l'absence des conditions pour y satisfaire.

Lorsqu'ils discutent de ce problème, certains sociologues font parfois l'analogie entre ce qui passe dans une famille et ce qui se passe dans la population mondiale, parfois appelée « famille humaine ». Dans une famille, existe habituellement un accord tacite à propos de ce qui constitue les besoins fondamentaux de chacun. Les ressources familiales sont alors distribuées de manière à donner priorité à ces besoins premiers. Ce n'est qu'après, et s'il reste un surplus, que sera soulevé le problème de la distribution de ce surplus. C'est ici que des revendications de mérite ou de ce à quoi on a droit entreront en jeu. Le surplus servira-t-il à acheter un nouveau manteau, ou à soigner les caries de la petite fille, ou à acheter une voiture au fils de vingt-deux ans ? Comment mesurer le mérite ? Il n'existe pas d'aune infaillible... Il est très difficile de faire la distinction entre des revendications assez similaires de mérite. Tout ce que suggère ceci, c'est que les critères de mérite ou de

dû, recommandés quand il s'agit de distribution des ressources dans un pays ou dans le monde, doivent, pour être appliqués avec succès, faire l'objet de considérations encore plus fondamentales. Par exemple, avant d'envisager les différences, il faut prendre en compte quelles sont les ressources disponibles d'une société donnée par rapport à la satisfaction des besoins fondamentaux de tous ses membres.

4. Plan de discussion : que veut dire « juste » ?

1. Le terme « juste » doit-il être utilisé (a) à la fois pour des gens et des politiques ; (b) pour des politiques seulement ; (c) pour des gens seulement ; (d) pour aucun des deux ?
2. Pourrait-on qualifier de « bons » ou « mauvais » les actes individuels et uniquement des politiques de « justes » ou « injustes » ?
3. Une politique équitable est-elle pour autant juste ?
4. Une personne tentant de renforcer une politique juste peut-elle se tromper ?
5. Une personne essayant de renforcer une politique injuste peut-elle le faire correctement ?
6. Peut-il exister une société de bons citoyens mais de politiques injustes ?
7. Dans une société dont les politiques sont justes, les gens peuvent-ils continuer à n'être pas bons ?
8. T'est-il arrivé, dans un magasin dont tu appréciais les politiques et dans lequel tu avais confiance, d'avoir affaire à un vendeur dont la tête ne te revenait pas ? Si c'est le cas, peut-on en déduire que les politiques sont plus importantes que les individus ?

5. Plan de discussion : la justice, « à chacun selon son mérite »

1. Si tous les élèves de ta classe devaient avoir les points qu'ils méritent, combien crois-tu qu'il y aurait de résultats excellents, de moyens, de médiocres, combien d'échecs ? À ton avis, quels seront effectivement les résultats ? Y a-t-il une différence et, si oui, à quoi l'attribues-tu ?
2. Bénéficier de la part du professeur d'un traitement selon son mérite est-ce la même chose que si le critère est celui de son *besoin* ? Toi-même, quelle attention obtiendrais-tu en proportion de ton mérite ? En proportion de tes besoins ?
3. Si chaque élève recevait des autres de sa classe l'affection qu'il mérite, que penses-tu qu'il arriverait ?
4. Si tous les élèves de la classe faisaient à chaque élève le mal qu'il mérite, que penses-tu qu'il arriverait ?
5. Si chaque élève doit être louangé par l'enseignant en proportion de ce qu'il mérite, trouves-tu que le critère doit être : (a) le résultat ; (b) le résultat et l'effort ; (c) l'effort ; (d) autre chose (spécifie) ?

6. Y a-t-il des choses auxquelles tu as droit mais que tu ne mérites pas ?
7. Y a-t-il des choses que tu mérites mais auxquelles tu n'as pas droit ?
8. Des innocents souffrent-ils parfois sans l'avoir mérité ? (Par exemple, des enfants nés avec des maladies ou des malformations qu'ils n'ont méritées d'aucune façon.) Devant de telles circonstances, notre monde peut-il être un monde juste ?
9. Chaque membre de la famille est-il attiré à partager tous les avantages dont bénéficie cette famille ?
10. Chaque membre de l'espèce humaine est-il attiré à partager tous les avantages dont la société dispose ?

Idée directrice 4 : Que sont les droits ?

Ce sont des revendications que chacun est en principe habilité à faire. Une Constitution démocratique garantissant à tout citoyen le droit à une justice équitable, celui qui serait arrêté et jugé immédiatement pourrait se plaindre de justice expéditive. Quid alors d'un pays sans garantie constitutionnelle, où la défense n'est pas entendue ? Et où, pour toutes sortes de raisons, le droit d'être jugé par un tribunal équitable fait l'objet d'un débat. Une société qui ne propose pas de réparation légale est une société qui ne reconnaît pas ces droits.

Il est toujours possible de revendiquer des droits en vertu d'un principe et de *forcer* la société à les reconnaître. Mais possède-t-on ces droits « dans le principe » ?

En conséquence, que l'individu possède des droits dépend en grande partie du fait que la société dans laquelle il vit y consente. Peut-être le comprendra-t-on mieux par un bref rappel historique. Sous l'Ancien Régime, la plupart des législateurs avaient le pouvoir absolu. Suite à certaines circonstances (guerres), les chefs ont dû faire appel à la coopération des populations, en échange de certaines concessions. Les Anglais ont ainsi obtenu le Bill de l'Habeas Corpus. Ailleurs, c'est l'inviolabilité du domicile qui a été garantie. Ces droits, ainsi que d'autres, base des droits humains fondamentaux, ont naturellement été de pair avec l'abdication par les souverains d'une partie de leurs pouvoirs. Pouvoirs qui n'ont fait que diminuer depuis la Grande Charte (1215) jusqu'au XVIII^e siècle, pour aboutir à la Déclaration d'Indépendance des États-Unis et à la Constitution américaine, ainsi qu'à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen pour la France. D'autres pays se sont donné ensuite une Constitution démocratique. Les citoyens ont pu participer au pouvoir et élire leurs représentants qui votent les lois. Sans oublier, pour le XX^e siècle, la Déclaration universelle des Droits de l'Homme et la Déclaration des Droits de l'Enfant.

Que se passe-t-il si des individus revendiquent un droit et que la société refuse de le leur reconnaître ? La liberté d'expression n'est toujours pas reconnue partout. L'histoire des sociétés démocratiques tendrait à montrer que des droits ne sont reconnus que si on peut prouver qu'ils sont socialement bénéfiques. Si un individu revendique le droit de s'exprimer librement, il devra convaincre sa société qu'il serait socialement bénéfique que chacun puisse s'exprimer librement (la compétition d'idées conduirait au progrès commun) ; s'il n'y parvient pas, sa requête tombera

dans l'oreille d'un sourd. Dans les sociétés démocratiques, les droits individuels restent donc des concessions arrachées à la société, sur la base de leur utilité sociale.

Des manières alternatives d'envisager ce problème existent. Certaines formulations font croire que les droits, ça n'existe pas et que toutes les libertés ne sont rien d'autre que des dons de la nature ou de leur dieu. Pour d'autres, il n'y a que des devoirs et des obligations et donc pas de droits. Pour d'autres encore, il y a des droits « naturels » qu'on découvre avec la « raison juste » (notion que les tenants de cette opinion ne sont malheureusement pas arrivés à définir suffisamment pour satisfaire leurs contradicteurs. Qu'est-ce que la raison juste ? Qu'est-ce qui la distingue de celle qui ne l'est pas ?).

En discutant de cette question, il vaut évidemment mieux s'en tenir à un langage quotidien, simple, que de faire appel à des expressions plus formelles, qui risqueraient de tout compliquer. En demandant aux participants ce à quoi ils pensent avoir droit et pourquoi, la discussion qui s'ensuivra sera fort semblable à ce que nous venons de voir en termes plus formels.

6. Exercice : les droits

Souligne le mot mis entre parenthèses que tu estimes le plus approprié pour compléter les phrases ci-dessous. Si tu trouves que la réponse peut être « les deux » ou « aucun », dis-le. Procure-toi la Constitution de ton pays (si elle existe). Sa consultation peut t'être utile pour cet exercice.

1. Les citoyens possèdent des (droits, privilèges) que leur garantit la Constitution.
2. Venir chaque jour à l'école est pour toi (un droit, un devoir).
3. Recevoir une éducation est pour toi (un droit, un devoir).
4. Lorsqu'une personne qui a le droit de savoir te pose une question, tu as (le droit, l'obligation) de lui répondre sincèrement.
5. C'est pour le médecin (un droit, un privilège) de savoir sur toi des choses très intimes.
6. Les gens qui vivent ensemble ont l'un envers l'autre (des droits, des privilèges) que n'ont pas ceux qui ne sont pas aussi familiers.
7. Supposons que tu règles la circulation à la sortie de ton école et que tu vois arriver une ambulance, c'est (ton droit, ta responsabilité) d'empêcher les gens de traverser.
8. Suppose que pour gagner un peu d'argent de poche le week-end, tu vendes des chocolats de porte à porte. Tu les achètes cinquante centimes d'euro la pièce et les revends un euro. Si le prix d'achat passe à soixante centimes, c'est (ton droit, ton devoir, ton privilège, ta responsabilité) de monter ton prix de vente à 1,20 euro.
9. Supposons la même situation mais qu'au lieu d'augmenter, le prix d'achat de ton chocolat tombe à quarante centimes. C'est (ton droit, ton devoir, ton privilège, ta responsabilité) de baisser ton prix de vente à 0,80 euro.
10. Il arrive que des gens doivent aller au tribunal pour faire respecter leurs (droits, privilèges).

Idée directrice 5 : La justice, respect des droits de chacun

Pour Fran, « la justice règne lorsque chacun respecte les droits de chacun ». Il est certainement difficile de contester cette définition qui n'apporte pas grand-chose, notamment parce que, en quelque sorte, ce pourrait être une tautologie.

Une définition est tautologique quand elle est circulaire, quand le prédicat n'apporte rien de plus que le sujet. C'est un truisme. En voici un exemple : une « épouse » est une « femme ayant un mari ». Rien à objecter à cette définition qui est plus que vraie mais qui suscite immédiatement une nouvelle question : qu'est-ce qu'un mari ? Si l'on répond qu'un « mari » est un « homme qui a une épouse », on tourne en rond. De même, on peut définir « cause » comme « ce qui produit un effet » et « effet » comme « ce qui est produit par une cause ».

La question est donc de déterminer si cette définition de Fran est ou non circulaire. La réponse dépendra du fait qu'on définisse ou pas « justice » et « droits » en fonction l'un de l'autre. Si, par « droits » elle fait allusion aux « justes revendications », cette définition semblerait effectivement circulaire. Pourrait-elle être récupérée par une formulation qui ne soit pas tautologique ? Après avoir discuté de ce problème avec vos élèves, ces derniers pourraient essayer de le faire.

7. Plan de discussion : la justice, respect des droits

1. Quelqu'un peut-il violer tes droits sans être injuste à ton égard ?
2. Quelqu'un peut-il être injuste à ton égard sans violer tes droits ?
3. Des personnes peuvent-elles respecter tes droits sans le savoir ?
4. Des personnes peuvent-elles violer tes droits sans le savoir ?
5. Des membres d'une société pourraient-ils jouir de droits pour lesquels ils n'ont jamais été consultés et n'ont jamais donné leur accord ?
6. Une société parfaitement juste exigerait-elle de chacun une contribution (par taxes, service militaire, etc.) en proportion exacte de ses capacités, ou pourrait-il y avoir un autre critère ?
7. Dans une société parfaitement juste, distribuerait-on les bienfaits (récompenses, chances) à chacun selon ses besoins ou chacun devrait-il recevoir la même chose, quels que soient ses besoins spécifiques ?
8. Si quelqu'un est reconnu coupable d'un délit, ses droits doivent-ils encore être respectés ?
9. Dans un monde juste, les droits de chacun seraient-ils respectés ?
10. Si les droits de chacun étaient respectés, le monde serait-il alors un monde juste ?

8. Exercice : des droits qui se sont ajoutés (ER)

Diverses déclarations garantissent en principe dans le monde entier les principaux droits humains identifiés à l'époque. Certains droits n'y sont cependant pas inclus. Par Internet, par exemple, (ou par d'autres

moyens) consulte ces divers textes et relève-y des droits qui ne figurent peut-être pas encore dans la Constitution de ton pays.

En voici quelques-uns. Envisage-les séparément.

1. *Le droit de vivre et de circuler librement.*

Des quartiers où les groupes ou individus suivants ne seraient pas admis :

- (a) un groupe d'adultes débiles légers dans un home pour adultes « normaux »
- (b) un groupe d'anciens drogués
- (c) une famille avec beaucoup d'enfants bruyants
- (d) une famille nord-africaine
- (e) une famille noire
- (f) une famille chinoise
- (g) des jeunes délinquants dans un internat « normal »

2. *Le droit d'exercer une activité pour laquelle on est qualifié.*

- (a) un ouvrier refusant de se syndiquer
- (b) un non-citoyen
- (c) une femme sollicitant un emploi de chauffeur de camion
- (d) un homme de 72 ans
- (e) une fille de 15 ans
- (f) un immigré
- (g) un gars sortant de prison

3. *Le droit de se marier et fonder une famille*

- (a) un jeune homme de 15 ans
- (b) une jeune fille de 15 ans
- (c) un handicapé mental
- (d) quelqu'un qui a une tare héréditaire
- (e) un étranger
- (f) un divorcé
- (g) un couple homosexuel

4. *Le droit à l'éducation gratuite dans une école publique*

- (a) des enfants de travailleurs migrants pauvres
- (b) des enfants chétifs
- (c) des enfants n'ayant qu'un seul parent
- (d) des enfants handicapés physiques ou atteints d'une grave maladie
- (e) des élèves « mauvais » dans les matières considérées comme fondamentales
- (f) des handicapés mentaux
- (g) des enfants des rues

5. *Le droit de s'affilier à un parti politique, à un syndicat ou à d'autres groupements légalement reconnus*

- (a) un ancien détenu
- (b) un garçon de douze ans
- (c) une femme
- (d) un pauvre
- (e) un étranger

- (f) un membre d'un groupe minoritaire
- (g) un néo-nazi

Idée directrice 6 : **Tous nos droits ont-ils été identifiés ?**

Dans ce même épisode, Lisa demande « comment savoir avec certitude quels sont les droits des gens ». Pour elle, « la liste peut en être infinie ». Sa réaction fait penser que l'exploration par une société de la question des droits est un processus dynamique et jamais terminé : à mesure que de nouvelles possibilités apparaissent, surgissent de nouvelles questions à propos des droits humains. Par exemple, le droit à l'éducation n'est apparu, et encore timidement, qu'au début du XIX^e siècle. Une des causes en serait l'enrichissement de la société. Dès lors, une fois satisfaite la productivité économique, le surplus a pu être destiné à des activités qui, jusqu'alors, étaient réservées à une minorité. Auparavant, seules les familles aisées pouvaient donner une instruction à leurs enfants. Quand la société eut les moyens d'organiser un enseignement public, il apparut clairement que les enfants avaient le droit à l'éducation. Ce qui nous amène à penser que droits et prospérité économique sont liés.

On peut donc dire que les droits ne sont pas du tout inventés par les gens, mais découverts progressivement. Ils ont existé de tous temps mais n'ont été découverts qu'à mesure que les gens en ont plus appris sur eux-mêmes et sur la nature humaine.

9. Plan de discussion : tous nos droits ont-ils été identifiés ?

1. La liste des droits garantis par une Constitution (ou par toute autre Déclaration) peut-elle s'élargir avec le temps, en fonction des circonstances ? Peux-tu trouver un exemple ?
2. Outre les droits inscrits dans la Constitution de ton pays et dans les diverses Déclarations dont il a été question, en aurais-tu d'autres à proposer ?²
3. Penses-tu que tout droit implique un devoir ?
4. Penses-tu que l'évolution des devoirs se fera parallèlement à celle des droits ?
5. Vois-tu une limite au nombre de droits ? Et au nombre de responsabilités ?

² Note de la traductrice : En ce qui concerne les droits de l'enfant, tu pourrais consulter utilement le livre de Jean Drumel et Marcel Voisin, *L'Enfant cette personne*, Elsevier, Unicef, 1979, préfacé par Peter Ustinov. Les auteurs y ont imaginé certains droits ne figurant sous cette forme dans aucune déclaration officielle. Par exemple, le droit à l'imagination, à la philosophie, à la vérité, à la formation politique, etc. Voir aussi Aldous Huxley (dans *Le Retour au meilleur des mondes*) : « Au lieu de chair à canon, les enfants sont devenus "chair à radio et à télévision". ».

6. Peux-tu penser à un droit que tu crois avoir, mais qui n'est pas inscrit dans la Constitution ?
7. On parle du droit à la vie. Qu'en est-il du droit à la mort ?

Idée directrice 7 : La justice, cela existe-t-il ?

Tout en admettant qu'il existe des choses justes et des injustes, Mark se demande si, pour autant, existe ce que l'on pourrait appeler la Justice. De même, dit-il, que des tas de maladies sont bien décrites sans que l'on puisse vraiment dire en quoi consiste la santé.

Une faiblesse de cette argumentation, c'est que l'analogie qu'il propose n'est pas très satisfaisante. Il aurait mieux fait de dire : « Tout comme le fait qu'il existe un grand nombre de maladies n'implique pas qu'existe une chose comme la santé, le fait qu'il y ait tellement de cas d'injustices n'implique pas qu'existe quelque chose comme la justice. » Mais ce n'est pas ce qu'il a dit. Tout ce qu'il admet, c'est qu'il y a des choses justes et des injustes.

Dans cette question, deux aspects doivent donc être explorés :

(1) L'existence de quelque chose implique-t-elle l'existence de son contraire ? La maladie implique-t-elle l'existence de la santé ? L'existence du chaud implique-t-elle celle du froid ? Le fait que l'obscurité existe implique-t-il que la lumière existe ? L'existence du mensonge ou de l'erreur implique-t-elle celle de la vérité ? L'imperfection suppose-t-elle la perfection ? Mark répondrait probablement par la négative à toutes ces questions et se ferait certainement contester à propos de cet épineux sujet de discussion. Vous devriez demander à vos élèves de choisir une de ces questions. Que leurs réponses soient positives ou négatives, demandez-leur de les justifier par écrit, chacun pour soi.

(2) Lorsque Mark se demande si, même si beaucoup de choses justes existent, une notion telle que la Justice existe, on traduit traditionnellement ce commentaire de la façon suivante : il existe beaucoup de choses particulières sans pour autant qu'existent des « classes » ou « universels » dont on peut dire que ces choses constitueraient des exemples. Quelqu'un pourrait donc dire qu'il existe des individus chevaux sans qu'existe un universel « cheval » ; qu'il n'existe pas quelque chose comme l'humain mais qu'il n'existe que des hommes et des femmes ; qu'il n'existe pas un universel « société » mais qu'il n'existe que des gens ; qu'il n'existe pas quelque chose comme « la nature » mais qu'il n'y a que d'innombrables éléments naturels. On pourrait rétorquer que ces classifications ne sont que des moyens formels, des schèmes dépourvus de logique, sans réel correspondant. On peut dire que tous les élèves sont dans la classe de cinquième, sans qu'il existe pour autant une chose abstraite comme une « classe » : il n'y a que des individus élèves.

Dès lors, une manière de répondre à Mark serait de dire que dès qu'il existe un certain nombre d'exemples similaires, il doit y avoir une propriété qu'ils ont en commun. Si l'on peut parler de mammifères, c'est qu'il s'agit d'animaux qui ont en commun qu'ils allaitent leurs petits, caractéristique qui leur est propre, bien réelle et partagée par tous. De la même manière qu'il peut exister des cercles de différentes dimensions : ils possèdent en commun certaines caractéristiques, leur rotondité par exemple. On pourrait donc lui dire que, puisqu'il existe d'innombrables cas de justice, il doit exister l'une ou l'autre propriété qu'ils ont en commun.

Demandez à vos élèves quelles caractéristiques communes se retrouvent dans certains groupements, tels que les voitures, les présidents, les actes honnêtes, les beaux objets, les expériences heureuses ou malheureuses. Certains vous répondront peut-être qu'il peut exister de beaux objets sans pour autant qu'existe une chose comme la Beauté, qu'il existe des expériences heureuses sans pour autant qu'existe une chose comme le Bonheur. Etc. Voilà d'intéressants sujets de discussion pour une communauté de recherche.

10. Exploration de l'expérience sociale : la stratification

Plan de discussion : la loi s'applique-t-elle différemment selon la classe sociale ?

Voici un extrait d'un ouvrage sur les classes sociales :

« Des individus de niveau économique et professionnel supérieur échappent dans une beaucoup plus grande proportion que ceux des classes moins élevées à l'arrestation et à la condamnation en cas de délit similaire.

Même si cela paraît choquant à première vue, cela n'a rien de surprenant, vu les frais que cela représente d'aller en justice. Les gens aisés peuvent utiliser au mieux la loi et avoir recours à des avocats compétents. Ils peuvent user de leur influence personnelle pour échapper à une arrestation ou à une condamnation, obtenir des délais et, s'ils sont condamnés, ils peuvent souvent échapper à la prison en payant. Par contre, les pauvres seront arrêtés et jetés en prison s'ils sont insolubles. Dépouillés de tout pouvoir financier et politique, ils ne peuvent pas se défendre devant un tribunal et courent plus de risques d'être condamnés ».

Kurt B. Mayer, *Class and Society*, New York, Doubleday, 1955, p. 39.

1. L'auteur a-t-il le sentiment d'une justice impartiale dans la société ?
2. Comment, d'après cet auteur, les gens riches, et non les pauvres, peuvent-ils obtenir des avantages face aux tribunaux, ?
3. À quoi attribue-t-il la différence entre sentences infligées aux riches et aux pauvres pour les mêmes délits ?
4. Cet extrait défend-il surtout l'idée que demander justice est cher ?
5. Supposons deux personnes, une riche et une pauvre, accusées d'avoir enfreint la loi. Comment raisonnaient-elles et quel syllogisme construiraient-elles pour leur cas personnel à partir du principe ci-dessus (aller en justice coûte cher) et le fait d'être riche ou pauvre ?

Idée directrice 8 : Justice et équité

Pour Jill, ce qui caractérise la justice, c'est l'équité. Une manière d'envisager la justice, c'est de voir si elle respecte un juste équilibre entre les revendications des parties. Ce qui implique qu'elle évite tout arbitraire, c'est-à-dire qu'elle ne fasse aucune différence qu'elle ne pourrait justifier.

Pour ceux qui partagent ce point de vue, chaque membre de la société a droit au plus de liberté possible et chaque cas similaire doit donc être jugé de manière similaire. Un traitement différent ne se justifierait qu'en cas de différences valables.

En second lieu, si des différences sont acceptables, elles doivent toujours être à l'avantage de *tous* et pas seulement de certains qui seraient favorisés. (Par exemple, un système qui permet à certains de devenir millionnaires doit le permettre à tous. C'est sans doute pareil pour l'accès à la pauvreté.)

Ceux pour qui justice est synonyme d'équité trouvent qu'il y a équité quand des gens libres, n'exerçant aucune autorité les uns sur les autres, s'engagent dans une activité commune en essayant de trouver un accord sur les règles de distribution des bénéfices aussi bien que des charges. Ce qui se retrouve dans des expressions comme « compétition équitable », « commerce équitable ». Dans ces cas, les participants peuvent se regarder en face et admettre que leur situation bénéficie à tous ceux qui sont concernés.

Il importe ici de faire la distinction entre participation volontaire et participation involontaire. Si l'équité se limite aux institutions auxquelles on adhère librement et *volontairement*, alors que la plupart des problèmes de justice surgissent dans des situations d'adhésion *involontaire*, on aura une bonne raison de se demander, comme Fran, si justice et équité peuvent vraiment être mises sur le même pied.

Définir fondamentalement l'équité comme traitement identique pour chaque cas identique et considérer qu'un traitement différent convient à des situations différentes ne devrait pas faire l'objet de discussion. Les enfants n'auront aucune difficulté à comprendre qu'un membre de la famille qui serait anémique aurait droit à un régime particulier. Ou que des gens handicapés sont exemptés de certaines obligations ou responsabilités. Ou encore que des pauvres doivent payer moins d'impôts. Autrement dit, des différences valables peuvent être utilisées comme bonne raison d'un traitement différent.

Il convient de remarquer que l'équité s'applique autant aux bénéficiaires qu'aux charges. Certains bénéficiaires sont garantis par la société ou l'institution et la société peut répartir des charges. Parmi celles-ci, il y a des obligations de contribuer, que ce soit financièrement (par taxes et impôts) ou sous forme de services (militaire, par exemple). Idéalement, l'équité consiste donc dans tous ces cas à éviter des distinctions arbitraires, des privilèges ne pouvant être justifiés par la preuve qu'ils constitueraient un avantage pour tous les gens concernés.

11. *Plan de discussion : justice et équité*

1. Tu joues au football. Un joueur de l'équipe adverse donne un coup sans que l'arbitre le voie. Il n'est donc pas éliminé. Tu protestes.

Protestes-tu contre une injustice ou contre un manque d'équité ?

2. Tu es arrêté pour avoir participé à l'attaque d'une banque, parce que quelqu'un a déclaré t'avoir vu sur les lieux. Or, tu n'y étais pas et es plein de témoins pour le prouver. Toutefois, on ne les croit pas et tu es condamné. Tu protestes.

Protestes-tu contre une injustice ou contre un manque d'équité ?

3. Tu as obtenu le plus mauvais résultat en arithmétique et es donc le seul à ne pouvoir passer de classe.

Protestes-tu contre une injustice ou contre un manque d'équité ?

4. Tu es dans la même situation qu'au 3, sauf que tu as entendu dire que si tu n'as pu passer de classe, c'est parce que tu ne t'exprimes pas bien.

Protestes-tu contre une injustice ou contre un manque d'équité ?

5. Tous les cas de manque d'équité pourraient-ils être des cas d'injustice mais pas l'inverse ?
6. Manque d'équité et injustice pourraient-ils être une même chose ?
7. Si quelqu'un te pousse sans que tu l'aies mérité, te sens-tu victime d'une injustice ou d'un manque d'équité ?
8. Une personne qui souffre d'une maladie héréditaire est-elle ou non victime d'injustice et (ou) de manque d'équité ?
9. Une personne qui souffre d'une maladie héréditaire apparue chez son grand-père suite à une prise d'un médicament pas assez testé est-elle ou non victime d'injustice et (ou) de manque d'équité ?
10. Un individu né dans une famille pauvre, alors que d'autres viennent au monde dans des familles riches, est-il victime d'injustice et (ou) de manque d'équité ?

12. Exercice : justice et équité

Acceptons provisoirement de travailler avec la distinction entre justice et équité sur laquelle insistent Fran et d'autres élèves. On peut considérer aussi que l'équité est un cas particulier de justice, celui qui se rapporte aux groupes à participation *volontaire*. L'autre situation, celle où ne s'applique pas l'équité, mais qui est aussi affaire de justice, est celle de groupes où la participation est partiellement ou totalement *involontaire*.

En te servant de cette distinction, dirais-tu que les questions de distribution de bénéfices, de chances, de devoirs et d'obligations, dans les cas que voici, est affaire de justice ou d'équité ? Explique ta réponse.

	<i>Justice</i>	<i>Équité</i>	?
1. des enfants à l'école	()	()	()
2. des enfants dans une famille	()	()	()
3. des soldats faisant un service militaire	()	()	()
4. des enfants à une fête	()	()	()
5. des adultes dans un comité de défense de l'environnement	()	()	()
6. les membres de l'association de parents dans leur prison	()	()	()
7. des contribuables	()	()	()
8. des réfugiés politiques	()	()	()
9. les membres d'une équipe de basket	()	()	()
10. les roux	()	()	()
11. tes descendants	()	()	()
12. tes ancêtres	()	()	()
13. les membres de la Cour de Cassation	()	()	()
14. des paysans chinois	()	()	()

Idée directrice 9 : **Injustice et inégale répartition des biens**

Pour aider Fran à expliquer la différence entre justice et équité, M^{lle} Williams lui propose d'essayer de trouver un exemple. Comme Fran n'y parvient pas, elle raconte un souvenir d'école qui lui semble convenir : l'institutrice est un jour arrivée avec un gros sachet de bonbons en disant que ses élèves devaient se le partager équitablement, c'est-à-dire en donner le plus à ceux qui le méritaient le plus, à ceux qui travaillaient le mieux. (Ceci nous ramène évidemment à l'idée que la justice, c'est obtenir ce qu'on mérite.) Le professeur interprète apparemment le mérite comme ce qui est dû aux meilleurs.

La classe s'était mise à protester en disant que les différences de capacités entre les élèves n'avaient rien à voir avec la distribution des bonbons. Un traitement équitable devait être un traitement égal pour tous : chaque élève devait recevoir la même quantité de bonbons. On voit donc que deux notions distinctes d'équité ont été introduites dans la première partie de l'anecdote : la distribution en proportion du mérite et une égale distribution sans souci du mérite.

Lorsque l'institutrice avait quitté la classe, les élèves s'étaient mis à se partager les bonbons : les plus costauds en avaient accaparé beaucoup alors que certains n'en avaient pas eu un seul. La maîtresse ayant compris à son retour que l'équité signifiait pour eux un traitement égal, elle avait alors exigé de chacun qu'il rende un bonbon. Ceux qui en avaient obtenu de force en avaient perdu très peu alors que ceux qui n'avaient presque rien s'étaient trouvés dépouillés. Ce qui fait conclure à Lisa que des choses peuvent être justes sans être pour autant équitables. Mark ajoute qu'il n'est même pas toujours juste de traiter des gens de manière identique.

Il est clair que les élèves ont compris que M^{lle} Williams a rappelé ce souvenir pour éclairer davantage cette distinction entre justice et équité. Ils ne semblent cependant pas totalement persuadés. C'est pourquoi il serait bon, qu'avec votre classe, vous commenciez par attirer leur attention sur un point de l'histoire : celui où l'institutrice avait quitté la classe. Ce qui avait entraîné l'« anarchie ». Chacun avait pris ce qu'il avait pu par la force, alors seul principe de distribution. Ce qu'elle avait fait à son retour, reprendre ce qui avait été acquis par la force, n'avait pas fait cesser l'injustice. Il ne s'agissait pas d'une situation dans laquelle les élèves étaient entrés de leur plein gré : les plus faibles y avaient été forcés. Cette situation n'avait donc rien à voir avec l'équité : elle était simplement un cas d'injustice.

Quand l'institutrice avait ordonné à chacun de rendre un bonbon, il y avait eu un très grand contraste entre la brutalité de ce qui venait de se passer et l'inefficacité de son remède. Même d'accord sur le principe du remède qu'elle avait proposé, les élèves avaient pu constater qu'un traitement égal (l'équité) joue peu dans une situation déjà contaminée par l'injustice.

13. Exercice : comment les biens sont-ils répartis dans le monde ? (ER)

Avec l'aide de ton professeur, essaie de trouver – ou de réaliser – des tableaux, graphiques ou schémas comparant le revenu moyen dans le monde entier des pays industrialisés et non industrialisés, donc des pays dits « dé-

veloppés » et des pays dits « en voie de développement », leurs chiffres de population, la superficie qu'ils occupent respectivement³.

Réponds ensuite aux questions suivantes :

1. Ces chiffres, tableaux, graphiques ou schémas t'étonnent-ils ?
2. Ont-ils un rapport quelconque avec une des définitions de la justice dont on a discuté plus haut dans ce chapitre, à savoir qu'elle consiste à avoir exactement selon son dû ? Peux-tu justifier ton opinion ?
3. Un pourcentage minime de la population mondiale « mérite-il » de posséder près de la moitié des ressources ?
4. Plus de 90 % « méritent-ils » d'avoir le reste ?
5. Selon cette définition de la justice, peut-on dire alors qu'elle règne dans le monde ?
6. Reprenons une autre définition dont nous avons discuté : la justice règne quand tous les droits sont respectés. Ces tableaux, graphiques ou schémas ont-ils une quelconque relation avec cette définition ?
7. Vois-tu, par ces graphiques, tableaux et schémas, des droits des pays « en voie de développement » qui ne seraient pas respectés ?
8. Certains pays riches peuvent-ils être à l'origine du fait que les droits d'autres peuples ne sont pas respectés ?
9. Selon cette définition de la justice, peut-on dire alors qu'elle règne dans le monde ?
10. Nous avons envisagé aussi la justice comme équivalant à l'équité. Ces tableaux, graphiques ou schémas ont-ils une quelconque relation avec cette définition ?
11. Est-il équitable que 50 % au moins de l'industrie soit concentrée sur moins de 10 % de la planète ?
12. Quelles sont les conséquences de ce fait pour les plus de 90 % de la superficie mondiale ?
13. À quoi peut servir le sol si ce n'est pas à la production industrielle ?
14. Ces autres utilisations du territoire rapportent-elles autant que des industries ?
15. Y a-t-il des avantages à ne pas avoir d'industries sur une terre ?
16. Qui décide de la manière dont la terre sera utilisée ?
17. Est-ce équitable ?
18. Est-ce juste ?

³ Références proposées par la traductrice : Tu trouveras certains de ces renseignements dans des documents officiels – Rapport de la FAO, par exemple, dans des journaux spécialisés (par exemple, *Le Monde diplomatique*, le supplément au journal *Le Monde*, *Le Monde Économie* du mardi 31 octobre 2006, p. 1 et p. 15) ou dans des ouvrages d'économie mondiale (par exemple, Joseph E. Stiglitz, Prix Nobel d'Économie, *Un autre Monde*, Paris, Fayard, 2006).

19. Reprends tes réponses aux questions 5, 9, et 18. Peux-tu dire que l'inégale distribution des biens est la cause de l'injustice dans le monde ou qu'elle en est un symptôme ?

14. Exercice : comment les biens sont-ils répartis dans ton pays ? (ER)

En consultant des statistiques officielles, essaie de déterminer quelle proportion d'habitants vit sous le seuil de pauvreté et quel est, dans ce chiffre total, le nombre d'enfants, le nombre de gens sans travail et celui de retraités. Relève aussi le nombre de grosses fortunes, ainsi que le revenu moyen par tête d'habitant.

Réponds ensuite aux questions suivantes :

1. Une définition de la justice dont nous avons discuté se fondait sur la notion de mérite. Les gens de ton pays possèdent-ils en fonction de leurs mérites et méritent-ils toujours la richesse qu'ils possèdent ?
2. Quelqu'un « mérite-t-il » de vivre sous le seuil de pauvreté ?
3. Quelqu'un « mérite-t-il » de gagner des sommes faramineuses ?
4. Est-il injuste que des gens accumulent plus d'argent que d'autres ?
5. Tous les gens devraient-ils gagner la même chose ?
6. Chacun devrait-il jouir du minimum vital ?
7. La justice a aussi été définie comme respect des droits de chacun. Les droits de certaines personnes figurant sur tes tableaux et schémas peuvent-ils être bafoués en raison de leur revenu ?
8. Des gens au revenu très élevé privent-ils d'autres de leurs droits ?
9. Quelle est la relation (si elle existe) entre revenus et droits ?
10. Si l'on reprend la définition de la justice comme équité, peut-on trouver équitable le fait que les gens aient des revenus différents ?
11. Les gens qui se font des fortunes empêchent-ils d'autres de faire pareil ?
12. Reprends tes réponses aux questions 4, 9, et 12. Peux-tu dire que l'inégale répartition des revenus est la cause de l'injustice dans ton pays ou qu'elle en est un symptôme ?

15. Exercice : l'histoire de M^{lle} Williams

Cette histoire traite de gens qui doivent rendre une partie de ce qu'ils ont acquis, sans que l'on tienne compte de la manière dont ces biens ont été acquis. On peut faire ici une analogie avec le système d'impôts qui oblige à rendre une partie de ce qu'on a acquis.

Discutez des questions suivantes :

- I. (1) Comment sont établis les impôts indirects (taxes sur les ventes et toutes transactions commerciales) ? Affectent-ils tous les individus de manière équivalente ? Leur impact sur eux est-il équitable ?

- (2) Comment sont établis les impôts sur le revenu (directs) ? Affectent-ils tous les individus de manière équivalente ? Leur impact sur ceux qui les paient est-il équitable ?
 - (3) Comment sont fixés les droits de succession ? Affectent-ils tous les individus de manière équivalente ? Leur impact sur ceux qui les paient est-il équitable ?
 - (4) Comment sont fixées dans ton pays les taxes des sociétés ? Affectent-elles tous les citoyens de manière égale ? Leur impact sur les sociétés et sur les citoyens est-il équitable ?
- II. Trouves-tu juste qu'un pays ait :
- (1) Des impôts indirects ? Dis pourquoi oui ou pourquoi non.
 - (2) Des impôts sur le revenu ? Dis pourquoi oui ou pourquoi non.
 - (3) Des droits de succession ? Dis pourquoi oui ou pourquoi non.
 - (4) Des impôts sur les sociétés ? Dis pourquoi oui ou pourquoi non.

Idée directrice 10 : L'équité consiste-t-elle à traiter tout le monde de la même manière ?

Il n'est pas rare que l'on envisage l'équité comme traitement égal. Cette interprétation à première vue assez plausible pose un certain nombre de problèmes.

Prenons l'exemple de quelqu'un qui traite tout le monde très mal. Peut-on vraiment dire de ce traitement égal pour tous qu'il est équitable ? Certains diront qu'il ne l'est pas, alors que d'autres diront qu'il l'est mais qu'il n'est pas juste. Nous ne sommes donc pas plus avancés pour notre définition de la justice et de l'équité.

Un aspect de cette notion d'équité semble pourtant convaincant pour beaucoup de gens. C'est celui de *procédure*, de *traitement*, plutôt que celui de mérite ou de dû. Il convient de nuancer cette idée de « traitement égal pour tous » : il faudrait plutôt dire qu'il faut « traiter des cas équivalents de manière équivalente » et « des cas différents de manière différente ». C'est-à-dire que tous les gens doivent être traités de la même façon, sauf s'il existe une bonne raison de les traiter autrement. Une bonne raison pourrait être qu'ils présentent à certains égards une différence significative. Des membres d'une même famille méritent d'être traités de manière identique s'il s'agit d'acheter de nouveaux vêtements, mais il est évident que, n'ayant pas tous la même taille, ils ne doivent pas être tous sur le même pied en ce qui concerne la dépense. Certains membres de la famille peuvent avoir besoin de plus de soins dentaires

On constate donc que le jugement à propos de ce qui est équitable ou non dépend d'une prise de conscience sensible de similarités et de différences valables. Même sans vous en rendre compte, vous renforcez systématiquement le sens de l'équité chez vos élèves à partir du moment où, chaque fois que cela se présente, vous insistez sur ces similarités. (Ceci présuppose évidemment que vous et vos élèves définissiez l'équité comme traitement égal.) Et finalement, même si nous avons compris que l'équité consiste à traiter de manière égale des cas égaux et de manière inégale des cas inégaux, nous ne savons toujours pas ce qu'est la justice.

Ce point est abordé plus explicitement lorsque Mark déclare qu'il ne pense pas que justice veuille dire équité. Ce à quoi Tony répond mollement en répétant que les gens doivent être traités en fonction de leurs différences valables. Mark est alors totalement excédé en constatant l'incapacité de certains à comprendre que cette formulation est toujours inadéquate pour une compréhension de ce qu'est la justice.

16. Exercice : subsides ou aides accordés à une population (ER)

Un subside est un don d'argent. Cela fait souvent référence à celui que verse un gouvernement à une personne privée ou à une société dans le but de les assister, pour un besoin ou pour une entreprise qui semble destinée au bien commun.

Voici quelques subsides directs et indirects. Avec un partenaire, choisissez-en un et consultez des documents officiels et d'autres sources pour connaître l'historique de ce programme choisi, ainsi que son objectif.

Subsides directs

- Soins médicaux
- Aide à la production agricole
- Subsides à tout service public qui ne cherche pas de bénéficiaires
- Assistance publique
- Subsides à la bibliothèque scolaire
- Subsides aux sans-papiers
- Subsides à la marine marchande

Subsides indirects

- Détaxation de revenu complémentaire
- Plan d'épargne pension
- Déduction d'intérêts pour l'emprunt pour l'acquisition d'une maison
- Crédit à taux préférentiel pour un investissement
- Déduction fiscale pour contributions charitables
- Bénéfice gratuit pour une assurance médicale dans une entreprise
- Réduction pour l'utilisation de certaines ressources naturelles
- Réduction de taxes immobilières pour habitations sociales ou modestes

Toujours avec ton partenaire, répondez ensuite aux questions suivantes :

1. Est-il équitable que certains individus reçoivent de tels subsides ?
2. Est-il équitable que d'autres ne reçoivent pas de tels subsides ?
3. Cette aide te touche-t-elle ou touche-t-elle ta vie de quelque manière ?
4. Ta réponse à la troisième question affecte-t-elle celles que tu as données aux deux premières ?

Échangez alors vos conclusions. Y a-t-il des avis divergents ?

Quels sont les subsides (aides directes et indirectes) qui ont reçu le plus d'approbation et lesquels en ont reçu le moins ?

L'équité consiste-t-elle à traiter tout le monde de la même manière ?

17. Exercice : compétitivité et distribution

Le gouvernement avait décidé qu'une grande portion de territoire serait donnée gratuitement aux gens d'accord de s'y installer pour le cultiver. Mais quelle serait la surface accordée aux futurs colons ? Immédiatement, des hordes de voisins avides et ambitieux étaient arrivés à l'endroit où devait avoir lieu la distribution, curieux de savoir sur quelle base elle se ferait.

C'est alors que le fonctionnaire avait promulgué un édit : chaque candidat colon pouvait revendiquer tout le territoire dont il pourrait faire le tour en une journée en marchant le plus vite possible. Le terrain en question devait être carré et le candidat devait en parcourir le périmètre en vingt-quatre heures.

Or, le même sort arriva à un candidat après l'autre : ils avaient tous voulu faire le premier côté le plus long possible. Ils avaient parcouru ensuite la même distance dans la direction perpendiculaire. Et à la tombée de la nuit, ils s'étaient retrouvés très loin de leur point de départ, et donc... d'arrivée. Ils avaient continué à marcher vite et s'étaient écroulés d'épuisement. C'est ainsi qu'à cause de leur avidité, aucun n'avait été capable d'achever son circuit et d'acquérir une terre.

D'après Tolstoï

1. Cette histoire fait-elle penser que les gens sont souvent trop avides ou qu'ils sont mauvais juges de leur endurance ?
2. Le fonctionnaire a-t-il été équitable ? La distribution aurait-elle dû se faire en proportion de la force de chacun des candidats ?
3. Pourrait-on dire qu'au lieu de les faire entrer en compétition les uns avec les autres, il les a fait entrer en compétition avec eux-mêmes ?
4. Y a-t-il des moments où il est bon de faire entrer les gens en compétition avec eux-mêmes ? Peux-tu développer ton point de vue ?
5. Se pourrait-il que le fonctionnaire, sachant d'avance ce qui se passerait, ait imaginé cette règle pour que le gouvernement conserve finalement la terre ?

Idée directrice 11 : L'injustice, inégalité des chances

Bart parle de son enfance. Des possibilités se sont offertes à lui mais pas à sa sœur ni à son cousin. Ayant eu la chance de pouvoir faire des études, il a pu devenir ainsi un juge éminent. En tant que fille, sa sœur n'a pas eu les mêmes chances, et son cousin, parce qu'il était pauvre et orphelin, n'a pu développer ses potentialités.

Lorsqu'on parle de « distribution », on fait souvent allusion à des objets tangibles, comme le revenu, l'emploi ou les biens de consommation. Pourtant, un aspect fort important et significatif de cette distribution concerne la manière dont les chances sont distribuées dans une société. Pour Bart, il reste un long chemin à parcourir pour que cet idéal d'égalité des chances se réalise dans notre société telle qu'elle est actuellement. Peu de gens sont vraiment prêts à admettre que tout nouveau-né a droit aux mêmes chances, aux mêmes avantages, au même accès aux biens et aux avantages. Pour que cela se réalise, il faut qu'il n'y ait plus de privilèges, ce qui n'est le cas d'aucune société actuelle.

18. Plan de discussion : l'histoire de Bart

1. Que sont les chances ?
2. Ces chances tombent-elles du ciel ou sont-elles distribuées ?
3. Serait-il possible de réaliser « l'égalité des chances » ?
4. Certaines personnes méritent-elles plus d'opportunités que d'autres ?
5. Les plus doués musicalement devraient-ils avoir plus d'opportunités de développer leur talent que ceux qui le sont moins ?
6. Les mêmes chances d'étudier la musique et d'en faire une profession doivent-elles être offertes à tous, quel que soit le talent ou le mérite ?
7. Peux-tu penser à une situation où la répartition des chances devrait se faire sans tenir compte du talent ou du mérite ?
8. Des chances de développement d'un talent personnel devraient-elles exister pour tout talent, ou seulement pour certains ? Dans ce dernier cas, pour lesquels ?
9. Ne devrait-on développer que des talents utiles ?
10. En supposant qu'on ne doive développer que des talents utiles, doit-il s'agir de talents utiles à l'individu ou à la société ?

19. Exercice : les coûts de la discrimination (ER)

1. Est-ce par accident que certaines catégories de gens ont moins d'espérance de vie que d'autres ?
2. Si tu réponds que non, quelles peuvent en être les raisons ?
3. Est-il juste qu'un groupe de gens aient moins d'espérance de vie que les autres ?
4. Est-ce par accident que certaines catégories de gens ont moins de chances que d'autres de pouvoir aller à l'école ?
5. Si tu réponds que non, quelles peuvent en être les raisons ?
6. Est-ce juste ?
7. Est-ce par accident que certaines catégories de gens ont moins de chances que d'autres de pouvoir gagner de l'argent ?
8. Si tu réponds que non, quelles peuvent en être les raisons ?
9. Est-ce juste ?
10. Quelle est en général la relation entre justice et inégalité des chances ?

On pourrait continuer en considérant la mortalité infantile, la mortalité en couches, l'accès aux études supérieures, aux soins médicaux, etc.

Idée directrice 12 : L'injustice par manque de participation des employeurs aux frais d'éducation

Le père de M. Burchfield relate une discussion qu'il avait eue à l'âge de quinze ans avec M. Taylor, propriétaire de la mine où avait travaillé son père, qui lui proposait de l'engager. Il lui avait réclamé plus qu'un salaire de subsistance. (Un salaire de subsistance est le salaire minimum nécessaire pour subvenir aux besoins vitaux élémentaires. Il n'a donc rien à voir avec la qualité du travail ou avec la compétition sur le marché de l'emploi.) Il avait démontré au patron que la défense de sa politique de salaire vis-à-vis de ses ouvriers manquait de cohérence. Tout en reconnaissant qu'il avait la responsabilité de remplacer par un jeune arbuste tout arbre qu'il abattait pour sa scierie, M. Taylor avait refusé d'admettre sa responsabilité dans le remplacement des ouvriers morts d'épuisement dans ses mines.

En d'autres termes, ce qui est défendu ici, c'est qu'en fixant le prix d'un produit, un industriel ne tient pas seulement compte du prix de la fabrication, mais également du coût pour la recherche et le développement de ce produit. Par contre, en payant un travailleur, on ne tient compte que du coût de sa maintenance ou de sa subsistance, mais pas de celui de son développement. Une telle incohérence est, pour le père de M. Burchfield, une des causes fondamentales d'injustice.

20. Plan de discussion : l'histoire du père de M. Burchfield

1. Le salaire d'un ouvrier ne doit-il représenter que la valeur du travail accompli et rien de plus ?
2. Le salaire d'un ouvrier devrait-il prendre pour base le coût de la vie (le minimum vital : nourriture, habillement, soins médicaux ?)
3. Le salaire doit-il comprendre une quelconque compensation pour le coût de son éducation pendant la période où il ne gagne rien ?
4. Le salaire doit-il permettre à tous les membres de la famille de vivre et donc être proportionnellement plus élevé pour les familles ayant beaucoup d'enfants ?
5. Les salaires doivent-ils être liés à l'augmentation du coût de la vie ?
6. Si les salaires ne sont pas réajustés en même temps pour tous les travailleurs, quel est l'effet sur ceux dont le revenu n'est pas lié à ces augmentations du coût de la vie (par exemple, sur ceux qui toucheraient une pension fixe) ?

21. Plan de discussion : les coûts du développement

1. Une grande industrie pharmaceutique a investi des millions d'euros pour trouver un vaccin. En fixant le prix de son produit, doit-elle tenir compte de cet investissement ?
2. Une grande industrie pharmaceutique a récemment introduit un nouveau programme de santé pour son personnel. Doit-elle augmenter le prix de ses produits pour le payer ?

3. Le patron de cette grande industrie pharmaceutique a envoyé son fils faire des études de médecine. Devenu médecin, celui-ci devra-t-il demander des honoraires tenant compte de l'investissement fait par son père pour payer ses études ?
4. Pierre B. a travaillé pour payer ses études de médecine. Devenu médecin, doit-il demander des honoraires qui l'aideront à compenser le coût de l'université ?
5. Sandra C., qui veut faire du baby-sitting, se demande quel prix demander à l'heure. Doit-elle prendre en compte ce que lui coûtent sa nourriture et ses vêtements ?
6. Sandra C. devrait-elle prendre en compte ce qu'elle coûte à sa famille en nourriture, en vêtements et payer elle-même les notes de médecin depuis sa naissance ?
7. Si tes réponses aux questions 1 et 2 sont OUI, mais qu'aux questions 5 et 6 tu réponds NON, tes réponses te semblent-elles manquer de cohérence ? Si oui, comment peux-tu l'expliquer ?

Idée directrice 13 :

Les gens obtiennent-ils vraiment leur dû ?

Pour Randy, la société actuelle est juste parce que les gens obtiennent vraiment ce qui leur est dû. Si tel est le cas, ce n'est pas seulement la société qui est juste, mais aussi la nature. Si chacun a selon son dû, alors les malades méritent d'être malades, les pauvres méritent d'être pauvres. Rien ne prouve pourtant que les gens mauvais risquent moins d'être malades que les vertueux. Randy aurait probablement beaucoup de mal à justifier sa thèse. Il ne dispose sans doute d'aucune preuve.

Pour rendre son opinion plus plausible, il pourrait dire que nous avons tous le loisir d'intervenir dans nos destinées. Les partisans du libre arbitre estimant généralement que les individus choisissent dans une certaine mesure ce qui leur arrive, ne sont donc pas très loin de l'idée qu'on reçoit ce qu'on mérite.

Il est impératif que vous parveniez à discuter de ce problème avec vos élèves. Ont-ils les points qu'ils méritent ? Les vêtements qu'ils méritent ? Les cadeaux qu'ils méritent ? Les libertés qu'ils méritent ? Connaissent-ils des gens qui n'obtiennent pas ce qu'ils méritent ? S'ils répondent que oui, demandez-leur s'ils peuvent en expliquer les raisons.

22. *Plan de discussion : est-il vrai que tout ce qui est, est juste, et qu'on n'a que ce qu'on mérite ?*

1. Un monde où chacun a ce qu'il mérite serait-il le meilleur des mondes ?
2. Si tous les gens obtiennent leur dû, n'est-il pas vraisemblable que tout est parfait et que tout ce qui arrive n'est que juste ?

3. Si chacun a ce qu'il mérite, comment se fait-il que des gens qui paraissent mériter tant de bonnes choses s'arrangent pour souffrir tellement et que d'autres qui semblent mériter tant de châtements s'arrangent pour être heureux et prospères ?
4. Se peut-il que c'est parce que des gens aiment tellement souffrir que leur sont données tant de souffrances ? (Est-ce la même raison qui fait du monde un tel paradis ?)
5. Se peut-il qu'on s'embrouille tellement que l'on trouve bons des gens qui ne le sont pas et que ceux que nous ne trouvons pas bons le soient ?
6. Un monde où les gens ne mériteraient rien et n'obtiendraient rien, serait-il un monde parfait parce que chacun y aurait son dû ?
7. Un monde parfait serait-il celui où chacun aurait mérité, et obtenu, le maximum possible ?
8. Les membres d'une famille reçoivent-ils de quoi manger et s'habiller en proportion de leurs besoins ou de leurs mérites ?
9. Se pourrait-il que, dans un monde idéal, le critère de « à chacun selon son dû » ne serait pas une base valable de répartition ?
10. La terre et tout ce qu'elle contient « appartient-elle » à l'humanité de la manière dont une maison et ce qu'elle contient appartient à la famille qui l'habite ? Si tu réponds que oui, qu'est-ce que cela implique à propos de la notion que « tout ce qui est, est juste » ?

Idée directrice 14 : La justice, pourvoyeuse des conditions de la liberté

Rappelons-nous que nous avons abordé précédemment la distinction entre temps et conditions atmosphériques. Fran y revient en disant qu'il y a peut-être là une clé pour résoudre le problème de la distinction entre équité et justice.

Suky rebondit immédiatement là-dessus en recourant à une autre image. Lorsqu'on pense à l'équité, on peut imaginer des coureurs à pied qui démarrent tous en même temps de la même ligne et dont certains arrivent au but avec un grand décalage. Le devoir de la société, c'est de faire en sorte que tous aient des chances égales, les individus étant dès lors chargés de se différencier les uns des autres par leur énergie, leurs efforts, leurs ambitions personnelles, etc.

Pour Suki, cependant, cette image n'est pas satisfaisante. Elle prend l'exemple du jardin, qui n'est pas traité de cette manière. On ne se contente pas de jeter des semences à la volée, n'importe comment, sans préparation ni soins ultérieurs. Si l'on veut obtenir une variété de jolies fleurs, on doit d'abord préparer le terrain, arroser certaines plantes plus que d'autres selon leurs besoins, les mettre en plein soleil ou dans une zone un peu ombragée, etc. En agissant de la sorte, on ne viole pas l'intégrité de chaque fleur, on ne force pas une pensée à devenir une rose, ni une rose à devenir un tournesol. On tente simplement d'aider chaque plante à atteindre le

degré de perfection dont elle est capable. La responsabilité du jardinier, c'est de fournir les conditions de croissance, après quoi les plantes vont leur propre chemin.

Plus tard dans cet épisode, Lisa, Mark et Fran développent le point de vue implicite dans cette intervention de Suki en l'utilisant pour expliquer la relation entre justice et liberté. Tout comme les plantes poussent dans des conditions idéales, les gens deviennent des individus libres dans des conditions sociales idéales auxquelles on donne le nom général de justice. Ces conditions sociales sont très profondément ancrées dans les traditions et dans les institutions. « L'équité n'est rien de plus que le sommet de l'iceberg », dit Fran. Ce qui lui fait dire cela, c'est, comme on l'a dit plus haut, que l'équité représente les termes idéaux des relations sociales, telles qu'elles peuvent exister dans des associations volontaires. La société au sens large n'est cependant pas une association volontaire. Les enfants disent parfois qu'ils n'ont pas demandé à naître. Pas plus qu'ils ne demandent à aller à l'école. Leur expérience du monde est celle d'un grand nombre d'organisations et institutions qui s'enchevêtrent et qui ne prennent l'avis de de très peu de gens, et encore moins des jeunes. En conséquence, Fran, Lisa et Mark veulent attirer l'attention sur les fondements sous-jacents de l'ordre social en utilisant le mot de « justice », et sur le développement de la personnalité en utilisant celui de « liberté ».

23 Plan de discussion : la justice, condition de la liberté

1. Les parties du monde les plus menacées de révolutions violentes sont-elles celles où les gens ont le sentiment d'être traités justement ou bien celles où ils ont celui d'être traités injustement ?
2. Est-ce vrai qu'en général des gens qui sentent avoir été traités injustement éprouvent du ressentiment et de la haine envers ceux qu'ils tiennent pour responsables d'un tel traitement ?
3. Dans un monde menacé constamment de guerre, une personne peut-elle se sentir libérée de tout danger militaire ?
4. Dans un monde où beaucoup de gouvernements sont tyranniques et totalitaires, souvent agressifs envers leurs voisins plus pacifiques, peut-on se sentir politiquement libre et en sécurité quelque part ?
5. Dans un monde où beaucoup de gens sont sans travail et meurent de faim et où il y a une inflation galopante, chacun peut-il se sentir économiquement libre et en sécurité ?
6. Se peut-il que si les griefs politiques et économiques de différents pays étaient traités raisonnablement, ces populations auraient moins de ressentiment et l'insécurité diminuerait dans le monde ?
7. Dirais-tu que justice et liberté n'ont aucun lien ou, au contraire, qu'il existe une corrélation entre les deux ?
8. Si corrélation il y a, quelle est-elle :
 - (a) Plus il y a de liberté et plus il y a de justice ?
Ou bien
 - (b) Plus il y a de justice et plus il y a de liberté ?

Idée directrice 15 : **Adultes et enfants sont-ils différents ?**

Les différences entre adultes et enfants sont certes nombreuses. Dans quelle mesure s'agit-il d'une simple différence de degré plutôt que d'une différence de nature ? Dans quelle mesure sont-elles neutralisées, voire effacées, par les ressemblances ?

Certaines sont très évidentes, comme la taille, la force, la connaissance (maîtrise de davantage d'information). Or, pour chacun de ces exemples, la différence entre l'enfant âgé de quelques années et l'adulte n'est qu'une question de degré et l'enfant peut espérer rattraper plus tard le niveau de l'adulte. Pour trouver un exemple de nature différente, il faudrait choisir l'information que possède un adulte et celle d'un nouveau-né. Encore que ceci aussi puisse faire l'objet d'un débat.

Ce qui peut faire contrepoids aux disparités que constituent la taille ou la force physique, ce sont des similarités en termes de sentiment ou d'émotion, ainsi que la possession d'une personnalité, et ce, quel que soit l'âge.

Alors que M^{lle} Williams avait prétendu ne pouvoir faire la différence entre adulte et enfant, Bart, qui disait sentir confusément qu'une telle différence existait, concède maintenant qu'elle n'est peut-être pas réelle.

L'exploration de ressemblances et différences entre adultes et enfants n'est pas une recherche qu'il faut abandonner dès que l'on a obtenu une réponse satisfaisante sur le moment. C'est au contraire un thème qui mérite une recherche approfondie.

24. Plan de discussion : la justice conditionne la liberté

1. Penses-tu que la plupart des adultes se souviennent de ce qu'ils étaient à ton âge ?
2. Te rappelles-tu comment c'était quand tu avais dix ans de moins ?
3. Les adultes oublient-ils leur enfance parce que cela s'est passé il y a longtemps ou parce qu'ils ne souhaitent pas s'en souvenir ?
4. Es-tu anxieux(se) à l'idée de grandir ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
5. Penses-tu que certains adultes aimeraient redevenir enfants ?
6. Certains adultes n'ont-ils pas eu de véritable enfance, même si, bien sûr, ils ont été jeunes ?
7. Si des gens peuvent avoir eu une enfance ratée, certains peuvent-ils passer à côté de leur vie d'adulte ?
8. Certaines personnes peuvent-elles être très déçues de passer à l'âge adulte après avoir eu une enfance agréable et d'autres trouver bon d'être devenues adultes après une enfance décevante ?
9. Y a-t-il autant de choses à découvrir à l'âge adulte que dans l'enfance ?
10. Alors que l'âge adulte se rapproche tellement de la vieillesse, comment expliquer que tant d'enfants souhaitent y accéder ?

11. Tout comme les enfants découvrent l'âge adulte, certains adultes pourraient-ils redécouvrir l'enfance ?
12. De quels expériences et éclaircissements les adultes ont-ils besoin pour mieux comprendre les enfants et en sortir mieux avec eux ? De quels expériences et éclaircissements les enfants ont-ils besoin pour mieux comprendre les adultes et en sortir mieux avec eux ?

25. Exercice : un système judiciaire pour la jeunesse (ER)

Dans ce tableau, indique ce que tu penses qu'il se passerait si les actes mentionnés étaient commis par un jeune de treize ans ou par un adulte :

<i>Délit</i>	<i>Conséquences pour un jeune de 13 ans</i>			<i>Conséquences pour un adulte</i>		
	<i>Aucune action</i>	<i>Centre disciplinaire</i>	<i>Prison</i>	<i>Aucune action</i>	<i>Réhabilitation</i>	<i>Prison</i>
1. Voler des draps						
2. Faire un hold-up dans un magasin						
3. Sortir avec des gens peu fréquentables						
4. Provoquer une bagarre et blesser quelqu'un						
5. Fuguer						
6. Écraser quelqu'un en roulant trop vite						

Compare tes réponses avec celles de la classe.

Organise ensuite une rencontre avec quelqu'un qui connaît le système judiciaire pour la jeunesse : juge, avocat, travailleur social, etc. Demande-lui de voir si tes réponses aux questions sont correctes à propos des différences entre jeunes et adultes aux yeux de la loi.

Demande-lui s'il accepte de répondre aux questions suivantes :

1. Comment pourriez-vous résumer les différences de traitement par la loi pour délinquants adultes et jeunes délinquants ?
2. Pensez-vous qu'il faille traiter différemment délinquants jeunes et adultes ?
3. Un jeune délinquant devrait-il parfois être traité comme quelqu'un de majeur ?
4. Un adulte délinquant devrait-il parfois être traité comme un mineur ?

Et après cette consultation avec la personne-ressource, discutez entre vous de vos propres réponses à ces quatre questions.

Idée directrice 16 : Vivre et vivre bien

Nous avons déjà rencontré ces distinctions entre écrire et écrire bien, penser et penser bien. Ici, Mark fait la distinction entre vivre et vivre bien. On sait que l'être humain ne se contente pas simplement de vivre, comme le fait tout être vivant, l'arbre par exemple. Il veut pouvoir gérer sa vie de manière à pouvoir choisir ce qu'il estime le meilleur pour vivre bien.

Pour le père de M. Burchfield, on ne peut vivre dans les meilleures conditions si l'on n'améliore pas les conditions de vie. Ce à quoi Suki répond par une question : « Est-ce que cela ne signifie pas pouvoir agir de la manière que l'on estime être la meilleure ? » Améliorer les conditions présuppose qu'on sache la différence entre médiocrité et excellence. Suki met donc l'accent sur l'intelligence et sur la capacité qu'on a de réfléchir aux actes que l'on pose. Elle avait d'ailleurs déjà fait la même réponse dans la boutique de M. Minkowski à propos de la liberté. Ce qui l'amène à réitérer sa définition de la liberté, c'est la réflexion du père de M. Burchfield, pour qui la justice sociale réside dans l'amélioration de la condition sociale.

Mark choisit ici de revenir à un thème qu'il avait déjà abordé au premier chapitre, à savoir que dans certaines activités, le sport par exemple, penser et agir ne font qu'un. S'il y revient, c'est parce qu'ici, il le voit sous un éclairage politique ou social. Sagesse et pouvoir ont rarement été de pair. Et il n'en va pas mieux à notre époque, loin s'en faut. Il en sera ainsi tant que les sages n'auront pas le pouvoir et que ceux qui ont le pouvoir n'auront pas la sagesse. Mark n'envisage cependant pas seulement un monde où seuls les gouvernants auraient la sagesse. Il nous fait le portrait d'un monde vraiment démocratique, où les gens auront été éduqués de manière à réfléchir tout naturellement à propos de tout ce qu'ils font et qu'ils ne transformeront en actes que ce qu'ils jugent digne de l'être.

26. Exercice : vivre et vivre bien (ER)

Pour M. Burchfield, vivre bien dépend de l'amélioration des conditions sociales.

Voici une liste d'aspects de qualité de vie.

- Les meilleures écoles publiques
- Le meilleur enseignement privé
- Les meilleures universités
- La vie moins chère
- Le plein emploi
- Les meilleures facilités pour faire ses achats
- Le taux de criminalité le plus bas
- Les meilleures crèches
- Un habitat au meilleur prix
- Des activités culturelles nombreuses et diversifiées
- Un choix d'excellents restaurants

- Des espaces verts et des plaines de jeux très bien aménagés
- Un excellent système de soins médicaux
- Des transports publics excellents
- Un service public excellent (poste, police, etc.)
- Le minimum de discrimination raciale et de xénophobie

Quels sont les aspects de qualité de vie qui sont surtout prônés par le milieu du type qui est le tien ?

Avec un partenaire, choisis un des aspects qui sont le moins prônés dans un milieu de ce type. Essayez ensemble de trouver le plus possible de caractéristiques qui pourraient contribuer à améliorer cet aspect de qualité de vie. Par exemple, diminuer le taux de criminalité et organiser un programme d'activités pourrait être pertinent si l'on cherche à élever les enfants dans les meilleures conditions.

Interroge ensuite tes parents, leurs amis ainsi que quelques personnes de ta ville ou de ton village pour voir si les mêmes traits se retrouvent.

Au cours suivant, comparez vos réponses.

Y a-t-il des différences sensibles ? Peux-tu y trouver quelques raisons ? Les réponses des citadins sont-elles identiques à celles des gens des campagnes ? Où crois-tu que la qualité soit supérieure : Dans les grandes villes ? Dans les banlieues ? Dans de petites villes ? Dans des campagnes ?

Il serait bien sûr préférable de disposer de statistiques officielles auxquelles vous pourriez comparer vos résultats.

À la fin de la discussion, discutez ensemble pour voir si les habitants de l'endroit où vous habitez vivent bien ou pas. Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi non ?

27. Plan de discussion : vivre et vivre bien

1. Ce qui distingue les humains des plantes, est-ce le fait qu'ils vivent, ou bien les plantes vivent-elles aussi ?
2. Ce qui distingue les humains des poissons, est-ce le fait qu'ils aient des organes des sens, ou bien les poissons en ont-ils aussi ?
3. Ce qui distingue les humains des autres animaux, est-ce le fait qu'ils se reproduisent, ou bien les autres animaux se reproduisent-ils aussi ?
4. Si les humains ne se distinguent des plantes ou des autres animaux ni par le fait qu'ils vivent, qu'ils se nourrissent et qu'ils respirent, ni qu'ils possèdent des sens, ni qu'ils se reproduisent, qu'est-ce alors qui les différencie ?
5. On dit souvent que les êtres humains pensent et que c'est ce qui les différencie du reste des êtres vivants. Que signifie « penser » ? Est-ce « avoir des pensées » ou être capable d'agir de manière raisonnée ?
6. Si l'on adopte l'idée que ce qui distingue les humains, c'est de pouvoir agir de manière raisonnée, cette aptitude est-elle partagée par tous ?

7. Si tous les gens ont la capacité d'agir de manière raisonnée, n'en reste-t-il tout de même pas moins vrai que ce qui les différencie, c'est le degré jusqu'où ils sont à même de guider leurs actes de manière raisonnable ?
8. Si agir raisonnablement est une question de degré, peut-on dire que les gens dont les actes sont peu réfléchis se contentent de vivre ?
9. Pourrait-on dire par ailleurs que ceux dont les actions sont contrôlées par la raison vivent bien ?
10. As-tu en tête des cas où des gens ont une vie très en accord avec la raison mais qui, à ton avis, ne vivent pas bien ?
11. Pour toi, les gens qui essaient de vivre raisonnablement sont-ils des « gens bien » ?
12. D'après toi, peut-on être quelqu'un de bien si l'on n'essaie pas de donner une orientation raisonnable à ses actes ?
13. Pour toi, la société idéale pourrait-elle être celle qui tente de construire ses politiques et ses institutions de manière à ce qu'elles soient rationnelles ?
14. Une société qui n'essaie pas d'être rationnelle peut-elle être bonne ?
15. Dans quel type de société les individus ont-ils la chance de vivre le mieux : dans une société qui a des politiques et des institutions rationnelles ou dans une société qui n'en a pas ?

28. Exercice : le rôle d'un gouvernement

Voici deux textes. Envisages-en les divers arguments :

« Chaque nation a son propre gouvernement, et c'est ainsi que cela *doit* être. Aucun gouvernement étranger n'a le droit de nous dicter ce que doit être la politique étrangère ni quels sont les droits que doivent avoir nos citoyens. J'imagine que ce que je veux dire par là, c'est que la souveraineté de chaque nation est absolue. On ne peut dénier à un pays le droit de se protéger et de se défendre. C'est pourquoi il est bon que chaque pays soit bien armé : c'est cela qui fait l'équilibre du pouvoir qui, à son tour, œuvre à la paix mondiale ».

« Je pense qu'un jour viendra où les gens comprendront que la souveraineté nationale promet toujours plus de guerres. Un jour, les peuples abandonneront leurs droits à se gouverner eux-mêmes. Ils choisiront un gouvernement mondial plutôt qu'une destruction mondiale. Voilà ce qui va arriver et *devrait* arriver ».

Formez des groupes de nombre égal qui, séparément, décideront des raisons les meilleures pour défendre le point de vue pour lequel ils auront opté.

Procédez, comme d'habitude, à une discussion de toute la classe.

FIN

Sources et références

- Alston, William, *Philosophy of Language* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1964), Ch.5
- Arendt, Hannah, « Ideology and Terror : A Novel Form of Government », *The Review of Politics*, vol. 15, n° 3 (July, 1953), p. 327
- Aristotle, *Nicomachean Ethics*, Book I
- Aristotle, *Politics*
- Baier, Kurt, « Good Reasons », *Philosophical Studies*, vol. 4 (1953), pp. 1-15
- Baier, Kurt, *The Moral Point of View* (Ithica : Cornell University Press, 1958)
- Bakunin, Mikhail, « Catechism of the Revolutionist, in Max Nomad, Apostles of Revolution (Boston : Little Brown & Co., 1939), pp. 228-233
- Bedau, Hugo Adam (ed.), *Justice and Equality* (Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall, 1971)
- Berelson, Bernard and Steiner, Gary A., *Human Behavior : An Inventory or Scientific Findings* (New York : Harcourt Brace and World, 1964)
- Berlin, Isaiah, « Two Concepts of Liberty », Oxford University, 1958
- Burke, Edmund, *Reflections on the Revolution in France*
- Carr, E.H., *The New Society* (London : Macmillan and Co., 1951), pp. 61-79
- Carroll, Lewis, « The Bilateral Diagram », in *Symbolic Logic*
- Coser, Lewis A. and Rosenberg, Bernard, *Sociological Theory* (New York: The Macmillan Co., 1968)
- Cohen, Morris R. and Nagel, Ernest, *Logic and Scientific Method* (New York : Harcourt Brace and Co., 1934)
- Copi, Irving, *Introduction to Logic*, 2nd ed. (New York : The Macmillan Co., 1961)
- Davis, Kingsley and Moore, Wilbert E., « Some Principles of Stratification », *American Sociological Review*, vol. X, 1945, n° 2, pp. 242-249
- de Maistre, Joseph, *Essay on the Generative Principle of Political Constitutions*. Sections 1, 2, 9, 11-13, 15, 17, 18, 27-28, 33, 37-38, 40-41
- Descartes, René, *Discourse on Method*, parts 1 and 2
- Dewey, John, *The Child and the Curriculum* (New York : The Macmillan Co., 1955)
- Dewey, John, *A Common Faith* (New Haven : Yale I University Press, 1934), pp. 3-28
- Dewey, John, *Democracy and Education*, pp. 10-22, 66-99
- Dewey, John, *Experience and Education* (New York : Collier Books, 1938)
- Dewey, John, *Experience and Nature*, pp. 109-111, 114-116
- Dewey, John, *Freedom and Culture* (New York : Putnam, 1939)
- Dewey, John, *Human Nature and Conduct* (New York : Henry Holt and Co., 1952), pp. 95-124
- Dewey, John, *Intelligence in the Modern World*, ed. by Joseph Ratner (New York : The Modern Library, 1939)
- Dewey, John, *Liberalism and Social Action* (New York : Capricorn Books, 1963)

- Dewey, John, « Philosophies of Freedom », in *Freedom in the Modern World*, ed. Horace Kallen (New York : 1928), pp. 236-271
- Dewey, John, *Philosophy and Civilization* (New York : Peter Smith, 1931, 1963) pp. 77-92
- Dewey, John, *Theory of Valuation* (Chicago : University of Chicago Press, 1939)
- Dacey, A.Y., *Introduction to the Study of the Law of the Constitution* (London : Macmillan and Co., 9th ed., 1939) Part II, Ch.4
- Dollard, John, *Caste and Class in a Southern Town* (New York : Harper and Bros., 1937), pp. 62-96, 493-444
- Durkheim, Emile, *The Division of Labor in Society* (New York : The Macmillan Co., 1933), Bk. I, Ch. 3, 7
- Durkheim, Emile, *The Elementary Forms of Religious Life*, trans. by J.W. Swain (London : G. Allen and Unwin, 1915)
- Durkheim, Emile, « The Normality of Crime », in *Rules of Sociological Method*, 8th ed. (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1938), pp. 65-75
- Durkheim, Emile, *Suicide : A Study In Sociology* (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1951), pp. 246-325
- Eliot, T.S., « Tradition and the Individual Talent », *The Sacred Wood* (London : Methuen & Co., 1920), pp. 47-59
- Engels, Friedrich, *Socialism : Utopian and Scientific* (New York International Publishers Co., Inc. 1935), pp. 5-47
- English, Jane, « What Do Children Owe Their Parents ? », in O'Neill and Ruddick, *Having Children* (New York : Oxford University Press, 1979), pp. 351-356.
- Ennis, Robert, « Assumption-Finding », in *Language and Concepts in Education*, ed. by B. Othanel Smith and Robert H. Ennis (Chicago : Rand, McNally and Co., 1961), pp. 161-178
- Erikson, Erik H., « The Problem of Ego Identity », in *J. Amer. Psychoanalytic Assn.*, IV, n° 1, 1956, pp. 58-121
- Feinberg, Joel, *Social Philosophy* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973)
- Franklin, Julian H., « Bureaucracy and Freedom », in *Man In Contemporary Society*, vol. 1 (New York : Columbia University Press, 1955), pp. 934-48
- Gerth, Hans and Mills, C. Wright, *Character and Social Structure* (New York : Harcourt Brace and Co., 1953)
- Goffman, Erving, *The Presentation of Self in Everyday Life* (New York : Doubleday & Co., 1959) Encounters (Indianapolis : The Bobbs-Merrill Co., 1961)
- Goldhamer, Herbert and Shils, Edward A., « Types of Power and Status », *Amer. J. of Soc.*, XLV, n° 2, Sept. 1939, pp. 171-182
- Hampshire, Stuart, « In Defense of Radicalism », *Dissent* (Spring, 1956), pp. 170-176
- Hegel, G.W.F., *Philosophy of Right*, trans. by T.M. Knox (Oxford : Clarendon Press, 1942)
- Hobbes, Thomas, *Leviathan* (1651) (Indianapolis : Bobbs-Merrill Co., Inc., 1958), pp. 106-109, 170-173
- Hobhouse, L.F., *Liberalism* (Oxford University Press, London and New York, 1945), pp. 116-165
- Hume, David, *An Enquiry Concerning Human Understanding*, Sections IV and V

- Jencks, Christopher, *et al.*, *Inequality* (New York : Basic Books, 1972)
- Kant, Immanuel, *Foundations of the Metaphysics of Morals*, Part. 1
- Kant, Immanuel, *Introduction to Logic*
- Kant, Immanuel, « What is Enlightenment ? »
- Katzner, Louis I., *Man in Conflict* (Encino, California, Dickenson Pub. Co., 1975), pp. 60-68
- Lewis, C.I., « The Meaning of Liberty », *Revue Internationale de Philosophie* Deuxième Année, 6, pp. 14-22
- Linton, Ralph, *The Study of Man* (New York : Appleton. Century-Crofts, 1936), pp. 113-119
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, and Oscanyan, Frederick 5, *Ethical Inquiry* (Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1977)
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, and Oscanyan, Frederick 5, *Philosophical Inquiry* (Upper Montclair, N.J.: IAPC, 1979), 2nd ed.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret, and Oscanyan, Frederick 5, *Philosophy in the Classroom*, 2nd ed. (Philadelphia : Temple University Press, 1980)
- Locke, John, *Essay on Civil Government*, Ch. L-XII, XIX.
- Locke, John, *A Letter Concerning Toleration*
- Locke, John, *Two Treatises of Government* (Cambridge : Cambridge University Press, 1964)
- Maine, Sir Henry, *Ancient Law* (London : Oxford University Press, 1931), pp. 99-141
- Malinowski, Bronislaw, « The Principle of Give and Take, in *Crime and Custom in Savage Society* (London : Routledge & Kegan Paul), pp. 39-45
- Marx, Karl, *Value, Price and Profit* (New York : International Publishers, 1935), Parts VI and IX
- Marx, Karl and Engels, Friedrich, *The Communist Manifesto*, Parts I and II
- Mead, George Herbert, *Mind, Self and Society* (Chicago : University of Chicago Press, 1934) pp. 135-222
- Mead, George Herbert, « The Psychology of Punitive Justice », *American Journal of Sociology*, March, 1918, pp. 585-592
- Meerloo, J.A.M., *The Rape of the Mind* (New York : World Publishing House, 1956)
- Merton, Robert, « Bureaucratic Structure and Personality », in *Social Theory and Social Structure* (Glencoe, Ill.: The Free Press, 1968) pp. 151-160
- Michels, Robert, *Political Parties : A Sociological Study of the Oligarchical Tendencies of Modern Democracy* (Glencoe, Ill. : The Free Press, 1949)
- Mill, John Stuart, *Considerations on Representative Government*, Ch. II, III, V
- Mill, John Stuart, *On Liberty* (1859)
- Mills, C. Wright, « On Reason and Freedom », from *The Sociological Imagination* (New York : Oxford University Press, 1959), pp. 165-176
- Mills, C. Wright, *White Collar* (New York : Oxford University Press, 1951), pp. 63-76, 289-300
- Neumann, Franz, *The Democratic and the Authoritarian State* (New York : The Free Press of Glencoe, a division of The Macmillan Co., 1957) Ch. 6
- Nozick, Robert, *Anarchy, State and Utopia* (Cambridge : Harvard University Press, 1974)

- Oakeshott, Michael, « Political Education », in *Rationalism in Politics* (New York : Basic Books, 1962), pp. 111-136
- O'Neill, Onora and Ruddick, William, *Having Children* (New York : Oxford University Press, 1979), pp. 221-350
- Peirce, Charles, « The Fixation of Belief », in *Philosophical Writings of Peirce*, ed. by Justus Buchler (New York : Dover, 1955), pp. 5-22
- Peirce, Charles, « Theory and Practice », in *The Collected Papers of Charles Saunders Peirce*, ed. by Chas. Hartshorne and Paul Weiss (Cambridge : Harvard University Press, 1965) vol. I, pp. 339-350
- Plato, *Gorgias*
- Plato, *The Republic*, Book I
- Rawls, John, « Justice as Fairness », *Journal of Philosophy* LIV, n° 22 (Oct. 24, 1957), pp. 653-662
- Redl, Fritz, « Adolescents – Just How Do They React ? », in Gerald Kaplan and Serge Lebovici (eds.), *Adolescence : Psychological Perspectives* (New York : Basic Books, 1969), pp. 79-100
- Rousseau, Jean-Jacques, *Social Contract*, Books I-IV
- Russell, Bertrand, *The Problems of Philosophy* (Oxford : The Clarendon Press, 1912)
- Ryle, Gilbert, *The Concept of Mind* (New York : Barnes and Noble, 1949)
- Sartre, Jean-Paul, *Existentialism* (New York : Philosophical Library, 1947) trans. by Bernard Frechtman pp. 14-51
- Schumpeter, Joseph A., *Capitalism, Socialism and Democracy*, 3rd ed. (New York : Harper & Bros., 1947), pp. 121-163
- Scriven, Michael, « The Logic of Criteria », *Journal of Philosophy*, vol. 56, Oct. 22, 1959, pp. 857-868
- Simmel, Georg, « How is Society Possible ? », in *Georg Simmel, 1858-1918*, ed. Kurt H. Wolff (Columbus, Ohio : Ohio State University Press, 1959), pp. 337-356
- Simmel, Georg, *The Sociology of Georg Simmel*, translated, edited and with an introduction by Kurt. H. Wolff (Glencoe, III : The Free Press, 1950), pp. 122-125, 145-153
- Singer, Peter, *Animal Liberation* (New York : Random House, 1975)
- Slote, Michael Anthony, « The Theory of Important Criteria », *The Journal of Philosophy*, vol. LXIII, n° 8, April 1966, pp. 221-224
- Smith, Adam, *The Wealth of Nations* (New York : E.P. Dutton and Co., 1910)
- Smith, B. Othanel, « A Concept of Teaching », in *Language and Concepts in Education*, ed. by B. Othanel Smith and Robert H. Ennis (Chicago : Rand McNally & Co., 1961), pp. 86-101
- Spencer, Herbert, « The Coming Slavery », in *Social Status and Man versus the State* (1884)
- Tawney, R.B., *Equality* (London : George Allen and Unwin, 1952, 4th ed.), pp. 49-90
- Tönnies, Ferdinand, *Fundamental Concepts of Sociology* (New York : American Book Co., 1940), pp. 3-29

- Toulmin, Stephen, *An Examination of the Place of Reason in Ethics* (Cambridge : Cambridge University Press, 1950)
- Tumin, Melvin W., « Some Principles of Stratification : A Critical Analysis », *American Sociological Review*, vol. 18, 1953, n° 4
- von Hentig, Hans, *The Criminal and his Victim* (New Haven : Yale University Press, 1948)
- Weber, Max, « Class and Status », in *From Max Weber : Essays in Sociology*, trans. and edited by H.H. Gerth and C. Wright Mills (New York : Oxford University Press, 1946), pp. 180-194
- Weber, Max, « Economy and Society », Parts 1'14, in *From Max Weber : Essays in Sociology*
- Weber, Max, *Max Weber : The Theory of Social and Economic Organization*, trans. by A.M. Henderson and Talcott Parsons, edited by Talcott Parsons (Glencoe, III : The Free Press, 1947)
- Weber, Max, « Politics as a Vocation », in *From Max Weber : Essays in Sociology*, trans., edited and with an introduction by H.H. Gerth and C. Wright Mills (New York : Oxford University Press, 1946), pp. 77-128, 180-184, 196-204
- Wellman, Carl, *Challenge and Response*
- Whewell, William, *The Philosophy of the Inductive Sciences*, 1840

Visitez le groupe éditorial Peter Lang
sur son site Internet commun
www.peterlang.com