

Les incivilités, les violences, le harcèlement entre enfants dès le plus jeune âge sont signalés par nombre d'éducateurs.

Ces chocs du « vivre ensemble » traduisent une fragilisation du lien social et du processus de socialisation. L'exigence de repenser la fonction éducative et les nouvelles conditions de celle-ci, de même que la posture des adultes, est au cœur des débats.

Le présent ouvrage ouvre sur une piste éducative : celle d'engager avec les enfants dès 4 ans des échanges sous forme de discussions à visée démocratique et philosophique (DVDP). Discuter, c'est suspendre le passage à l'acte corporel ou verbal ; c'est se donner le temps de la réflexion.

Expérimenter un espace organisé par des règles démocratiques, aller au-devant de la diversité des points de vue, apprendre la distinction entre croire et savoir, aider les enfants à mieux se connaître et à mieux comprendre autrui sont autant de voies ouvertes par la DVDP, autant d'alternatives à la violence.

Michel Tozzi est praticien, formateur et chercheur en didactique de la philosophie et en philosophie avec les enfants. Professeur en sciences de l'éducation à l'Université P. Valéry de Montpellier, il est rédacteur en chef de la revue internationale *Diotime*.

Il est l'auteur de nombreux articles et livres dont *La morale, ça se discute*, Albin-Michel Jeunesse, 2014.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



PRÉVENIR LA VIOLENCE PAR LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE

MICHEL TOZZI

yapaka.be

95

LECTURES

TEMPS D'ARRÊT

PRÉVENIR LA VIOLENCE PAR LA DISCUSSION À VISÉE PHILOSOPHIQUE

Michel Tozzi

yapaka.be

**Prévenir la violence
par la discussion à
visée philosophique**

Michel Tozzi

Temps d'Arrêt / Lectures

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont, Philippe Jadin et Habiba Mekrom.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Mathieu Blairon, Nicole Bruhwyler, Etienne De Maere, Stephan Durviaux, Anne- Françoise Dusart, Nathalie Ferrard, Ingrid Godeau, Louis Grippa, Françoise Guillaume, Pascale Gustin, Françoise Hoornaert, Farah Merzguioui, Marie Thonon, Juliette Vilet.

Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Mai 2017

Sommaire

La fonction de l'éducation	5
La violence dans notre société démocratique	7
La contribution de la philosophie	9
Réflexivité et éducation au jugement moral	9
Renforcer la cohésion sociale d'un groupe	11
Une méthode : La DVDP	14
Adapter la DVDP à des âges différents	21
En maternelle	21
Dans le primaire	23
Le rôle délicat de l'animateur	26
Distinguer croire et savoir	31
Développer l'esprit critique et la tolérance	31
Distinguer un fait et une opinion, la religion et la science... ..	32
Clarifier ce que signifie interpréter un texte	35
Mettre fin à la violence	37
Déconstruire les stéréotypes sexistes	38
La question de la violence entre sexes	39
Combattre le racisme	40
Étude du concept en extension par des exemples.	41
Étude du concept en compréhension pour le définir	42
Les causes du racisme	42
Les conséquences du racisme	43
Déconstruire les idées racistes	43
Combattre le racisme	43
La voie radicale de la non-violence	45
Dépasser le rapport de force	45
L'alternative de la non-violence	46
Mieux se connaître, comprendre l'autre différent	50
Connais-toi toi-même!	50
Comprendre l'autre différent	51
Travailler l'empathie pour réduire la violence	52
Conclusion	56

La fonction de l'éducation

La violence est très mal vécue dans notre société, que ce soit dans la famille, à l'école, dans la rue, parce qu'elle porte atteinte à l'intégrité physique et psychique des personnes et à leurs droits. Prévenir la violence, et notamment la violence scolaire, concerne les enseignants, éducateurs, animateurs, parents...

L'éducation a un rôle à jouer pour apaiser les conflits interpersonnels entre les enfants, et entre les enfants et les adultes, même si les causes de la violence et ses conséquences sur les individus sont multiples, et débordent le champ de l'éducation : depuis les motivations personnelles jusqu'aux mécanismes de la mondialisation capitaliste, son exploitation économique et sa domination financière, en passant par les inégalités sociales, les conflits ethniques, religieux, les appétits géopolitiques, le racisme et le machisme, le harcèlement, le racket, la réaction à l'oppression et à l'exclusion... Et n'oublions pas cette pulsion de mort dont parle Freud, pulsion agressive qui existe en tout homme vis-à-vis de son semblable.

L'éducation joue un rôle essentiel dans l'intégration des enfants et des adolescents au sein de la société, et, en tant que futurs adultes, dans leur construction du monde de demain. On peut donc se demander comment elle peut rendre les rapports entre enfants, adolescents et adultes moins destructeurs ? Quelle contribution elle peut apporter à l'expression et la résolution de conflits pour faciliter le « vivre ensemble » dans les lieux de socialisation comme la famille, l'école, le quartier, les loisirs ?

Il ne s'agit pas de rêver d'un monde « bisounours », car le nôtre est fait de rapports de force entre classes sociales, sexes, communautés, peuples... Ne tombons pas dans la nostalgie d'un monde idyllique, celui du paradis sur terre, ou du bon sauvage non encore cor-

La violence dans notre société démocratique

rompu par la société. Car il faut regarder lucidement la condition humaine, les exemples qu'elle a donnés au XXe siècle avec les totalitarismes, et qu'elle donne encore avec les guerres en cours. Sans compter la catastrophe écologique annoncée par le pillage des ressources naturelles et le réchauffement climatique engendrés par la priorité donnée au profit.

La démocratie suppose, par le principe qui la sous-tend, l'existence même du conflit. Si la fraternité est inscrite comme une valeur au cœur de la vie des hommes et des relations entre eux, elle est peu pratiquée et donc proposée comme idéal. Le conflit est en effet inhérent à nos sociétés : c'est celui des intérêts divergents entre individus et entre groupes. Il serait irréaliste de les nier, ou de croire qu'on peut les abolir. Il s'agit d'en prendre la mesure, et de savoir comment les gérer, les réguler par des lois, des institutions, des procédures.

Éduquer, dans une perspective démocratique, consiste à ne pas se résigner à la violence comme seule solution, sans donc nier l'existence des conflits. Car l'éducation, le travail de la culture, notre capacité à penser et à parler ouvre la voie à d'autres options sous-tendues par des valeurs humanistes qui font leur place aux droits de l'enfant, des femmes, de l'homme.

La violence est le sujet d'une vive préoccupation dans nos pays occidentaux. Elle engendre la peur. Aujourd'hui, elle se greffe sur un sentiment diffus d'insécurité. Mircea Eliade, historien, a beau nous démontrer que les mœurs se sont adoucies sur le long terme (ce qui explique que l'on soit d'autant plus sensible au moindre écart), et les criminologues nous dire que les crimes de sang sont statistiquement moins nombreux qu'avant ; il n'en reste pas moins que la méfiance envers autrui se développe, et cela parce que, dans une société où l'avoïr est la clef du bonheur, le consommateur confond ses biens avec sa personne : en conséquence, une atteinte à ses biens l'agresse donc personnellement.

Ce sentiment d'insécurité est une impression tenace parce qu'il est affectif et non rationnel. Il peut être sans commune mesure avec un danger objectif (tel l'exemple du village sans étranger où l'on vote à l'extrême droite). La violence est, en ce sens, ce qui est *ressenti* comme violent, en fréquent décalage avec des critères objectifs. Ce sentiment est amplifié par la caisse de résonance des médias, prompts à diffuser tout fait divers criminel, ce qui entretient un climat délétère. Nos enfants vivent dans ce monde, à l'heure d'internet, abreuvés, tant par la télévision que par les réseaux sociaux, de situations violentes, de vidéos agressives, d'informations non vérifiées... On assiste ainsi à la construction médiatique d'un monde violent, avec ses boucs émissaires exploités politiquement : l'étranger, l'immigré, le réfugié, le musulman...

L'intolérance à des rapports conflictuels, vite catalogués comme violents, s'est ainsi accrue. Là où des bagarres de récréation étaient relativisées (et même considérées autrefois comme une manifestation de

La contribution de la philosophie

la « virilité » chez les garçons), elles sont aujourd'hui dramatisées par les familles, voulant protéger leurs enfants qu'elles jugent menacés, et par les responsables de l'ordre scolaire censés signaler les « incivilités ». Par ailleurs, l'éducation dite libérale a pris au sérieux les nouveaux droits de l'enfant, et en particulier sa parole (on l'écoute, discute et négocie avec lui), surtout quand il apparaît comme « victime ».

L'affaiblissement de l'autorité traditionnelle familiale et scolaire, la crise de la tradition, de la transmission façonnent moins qu'avant des individus conformes, soumis institutionnellement. Certains parents et enseignants s'avouent démunis devant la dispersion des enfants en classe et une désobéissance qu'ils jugent endémique. Une nouvelle autorité éducative se cherche difficilement, entre autoritarisme démocratiquement impossible et laxisme qui néglige l'aspect structurant de la loi pour un être en construction.

Que peut donc l'éducation? Nous proposons une piste éducative pour la prévention et la régulation de cette violence ressentie à travers la quotidienneté de l'injure, du harcèlement, des coups... Nous pensons que des pratiques à visée philosophique peuvent apporter leur contribution au problème : par la capacité de réflexion qu'elles développent, et parce que, en tant que pratiques réflexives, elles favorisent la cohésion sociale du groupe d'enfants.

Réflexivité et éducation au jugement moral

La réflexion sursoit à la violence, elle suspend le passage à l'acte (réaction affective spontanée à une situation perçue comme agressive), décolle de l'instant, rétablit le contact avec soi, enclenche un langage intérieur qui régule les affects, fait prendre de la distance et accroît la compréhension de soi, des autres et du monde. La réflexion collective sous forme de discussion construit un vivre ensemble où la médiation du langage (qui fait appel aux sens à distance, contrairement au toucher qui implique le contact) déplace le curseur de l'échange par l'action et les corps vers les idées et le verbe. Elle passe du conflit socio-affectif entre personnes à un autre registre, socio-cognitif, changeant le niveau et la forme de la confrontation. Car un enfant peut être, au cours d'une discussion, en désaccord avec les idées d'une personne sans pour autant se moquer, a fortiori si elle lui est sympathique ; ou bien être en accord sur le fond avec une personne au premier abord antipathique, si la discussion est régulée par un adulte qui veille à maintenir l'aspect cognitif de l'échange, évitant ainsi la dérive du conflit socio-affectif.

Une éthique de la discussion est à privilégier : écouter celui qui parle sans l'interrompre ou se moquer ; respecter la personne à travers ses idées ; tolérer la différence de points de vue et renoncer ainsi à la violence du coup ou de l'injure ; vivre au sein même du *dissensus* un enrichissement pour sa pensée, parce que l'autre me déplace (une objection contre mon idée n'est plus une agression contre ma personne, mais un cadeau intellectuel pour mieux fonder ma pensée). Apprendre à réfléchir, cultiver la question plus que la réponse, entrer dans la complexité et la perplexité, tout ceci constitue un rempart contre le dogmatisme et ses conséquences violentes.

C'est la raison pour laquelle la Discussion à Visée Philosophique (DVP) est recommandée à l'école dès le plus jeune âge. On peut y aborder les concepts-clés de la morale : la valeur (ce qui permet d'orienter moralement ma vie), le bien et le mal, la liberté, la responsabilité, la culpabilité, la justice... On peut tenter de les définir (processus de conceptualisation) et d'autre part examiner quelques problèmes qu'elles soulèvent. Ex. : « Pourquoi je suis parfois méchant ? », « Pourquoi parfois je me sens coupable ? », « Qu'est-ce qu'être responsable de ses actes ? »... La DVP est aussi un moyen privilégié pour réfléchir sur des dilemmes éthiques, support d'une réflexion morale, car y sont en jeu des valeurs qu'il faut nommer, et souvent hiérarchiser si ces valeurs entrent mutuellement en contradiction. Ex. : « Puis-je voler si je n'ai pas d'argent pour nourrir mon enfant ? ». Les valeurs en jeu sont ici la propriété versus la survie d'un individu, et il y a contradiction : le respect de la propriété individuelle est-il ou non supérieur à la survie d'un enfant ? Ce type de dilemme met les valeurs à l'épreuve d'une situation concrète (dont on doit trouver la solution), les « éprouve », et développe ce que le philosophe Paul Ricœur appelle une « sagesse pratique ».

La DVP est le dispositif qui va permettre, à l'occasion d'« études de cas », de nommer les valeurs en jeu ; de comprendre où réside la contradiction et d'où

vient la difficulté de répondre ; de confronter différents points de vue sur la situation ; de proposer plusieurs solutions, avec leur argumentation rationnelle... Elle développe donc le jugement moral dans son aspect rationnellement délibératif.

Un autre moyen d'aborder les dilemmes éthiques dans une DVP est de partir d'albums pour la jeunesse ou de mythes. Par exemple, chez Platon, le berger Gygès muni de l'anneau qui le rend invisible va tuer son roi : « A-t-il le droit d'utiliser son pouvoir au service du mal ? ». « Et toi, si tu avais cet anneau, que ferais-tu dans cette situation, ou plus largement dans la vie ? »

L'intérêt de ces supports sous forme de récits avec des héros est que les enfants s'identifient et *vivent le dilemme enraciné dans leur sensibilité et leur imagination*. Car le développement du jugement moral ne s'ancre pas seulement dans la raison mais aussi dans la sensibilité. *L'articulation de la sensibilité par empathie et de la raison par argumentation* est ainsi mobilisable dans la pratique de la DVP, démarche formatrice du jugement moral. Tout autre support commun tel une mise en situation théâtrale, un récit collectif...peuvent y contribuer.

Renforcer la cohésion sociale d'un groupe

Les praticiens des ateliers philo constatent une certaine sérénité dans les échanges, probablement parce que les sujets abordés sont motivants pour les enfants, sont souvent choisis par eux, et concernent tous et chacun à travers les questions fondamentales de la condition humaine. La « socialisation cognitive » (par échanges d'idées confrontées) produit ainsi des effets sur le climat scolaire. D'autres conditions interviennent telle la capacité de contenance de l'adulte, le regard sur l'enfant, de même que la nécessité d'un cadre sécurisant.

Prendre appui sur une réflexion « citoyenne »

On peut aborder dans ces discussions les principaux concepts de la philosophie politique : les notions de démocratie, de liberté, d'égalité, de fraternité, de solidarité, de laïcité, de bien commun, de justice..., et les problèmes conceptuels que ces notions soulèvent. Par exemple, à partir de la « juste » répartition des parts d'un gâteau (donner la même part à tous ou une plus grosse part à quelqu'un..., mais à qui ?), on peut aisément problématiser une notion : « Peut-on définir la justice plutôt par l'égalité, l'équité ou le mérite ? », sachant que donner la même chose à tous (égalité) est contradictoire avec le fait de donner plus à ceux qui ont moins (équité), et que le mérite donne plus à ceux qui ont le meilleur résultat ou à ceux qui ont le plus travaillé (ce ne sont pas toujours les mêmes).

On peut, dans un cadre serein, discuter des questions socialement et politiquement vives, fondamentales pour un citoyen : le racisme, le sexisme, le harcèlement, le racket, la guerre et la paix..., mais aussi les alternatives à la violence : la réflexion, la discussion, la médiation, la négociation, l'empathie, l'humour... Ex. : « Vaut-il mieux la liberté ou la sécurité ? Et comment fait-on si on veut les deux ? » « Pourquoi les hommes sont-ils violents ? » « Comment vivre ensemble au mieux dans la classe, dans l'établissement, dans notre pays, dans le monde ? »

Apprendre des comportements démocratiques

- Dans ces discussions, le maître ne monopolise pas le pouvoir ; celui-ci est fractionné, réparti entre plusieurs élèves.
- La parole est démocratiquement gérée par des règles fonctionnellement justes (ex. : il est juste de donner la parole à quelqu'un qui n'a pas encore parlé).
- Le débat est historiquement lié à la démocratie. Y participer est une compétence de base du citoyen. Les élèves s'entraînent ici à prendre la parole en public, à exprimer leur point de vue dans un espace public de discussion.

- Cet espace est le lieu démocratique d'une pluralité de points de vue, de leur confrontation, et l'exigence est celle du « meilleur argument » (J. Habermas). L'exigence philosophique d'argumentation rend la parole démocratiquement prise plus consistante (on ne se contente pas d'exprimer ce que l'on pense mais on cherche à penser ce que l'on dit : ne pas se contredire, trouver de « bonnes raisons »). Il s'agit d'une éducation à une citoyenneté réflexive dans l'espace public scolaire.
- Cette confrontation de points de vue différents dans le respect de l'expression de chacun instaure un espace laïque de discussion qui répond bien à une éducation de la citoyenneté.
- Les valeurs démocratiques sont ici concrètement vécues et pas seulement proclamées : la liberté de conscience et d'expression sont garanties, ainsi que l'égalité formelle de tous à l'accès à la parole ; la coopération et l'entraide sollicitées matérialisent la fraternité dans le groupe (« On ne se moque pas ! »). Le président est juste parce que son pouvoir est délégué par le maître (et non résultant d'un rapport de force), il préside en fonction de règles (pas d'arbitraire personnel qui privilégierait un ami ou un leader), règles qui à la fois l'autorisent et le protègent.
- On peut donc dire que, dans son fonctionnement, ce type de discussion institutionnalise par son dispositif les valeurs de la démocratie.

Une méthode : La DVDP

Précisons maintenant davantage le type de discussion que nous proposons. Nous développerons dans un premier temps la forme de dispositif la plus complexe, mise en place dès 8 ans et au-delà. Dans un second temps, nous parlerons des formes simplifiées pour des enfants plus jeunes. Nous soulèverons enfin les difficultés généralement rencontrées par les animateurs, surtout quand ils débutent.

La Discussion à Visée Démocratique et Philosophique est donc un dispositif double :

- démocratique, par ses règles de prise de parole, sa répartition des fonctions entre les élèves, règles et fonctions inspirées de la pédagogie coopérative et institutionnelle ;
- philosophique, par trois exigences intellectuelles sur lesquelles veille, par son type d'animation, le professeur :
 - le questionnement et l'auto-questionnement, qui permettent la problématisation de notions (Ex. : la justice) et ouvrent sur des interrogations (« La justice est-elle juste ? »), en se mettant en recherche, individuellement et collectivement ;
 - la conceptualisation, qui cherche à définir des termes-notions (« Qu'est-ce qu'un ami ? »), notamment à partir de distinctions notionnelles (ami, copain, amoureux), pour que la parole permette une pensée précise ;
 - l'argumentation, qui implique de valider rationnellement son point de vue quand on affirme quelque chose, de donner des objections justifiées ou de répondre à des objections quand on n'est pas d'accord, en vue d'une pensée consistante, non contradictoire, qui vise à penser le réel dans un rapport à la vérité.

Objectif : apprendre à penser par soi-même ; à élaborer une pensée rationnelle et fondée sur les questions

importantes posées à la condition humaine lorsqu'on se trouve au contact exigeant des autres.

Méthode : la discussion réglée entre élèves sous la conduite vigilante de l'adulte, à partir de questions que les élèves ont eux-mêmes posées et ont choisi de débattre (elles seront tirées d'une boîte à questions destinée aux élèves, ou formulées par eux après lecture et interprétation d'un album pour la jeunesse, d'un roman, d'un conte, d'un mythe, d'une histoire construite ensemble et jouée comme au théâtre...).

On trouvera ci-dessous la description d'un dispositif complexe, issu de pratiques de terrain approfondies par son analyse, et qui fonctionne pleinement dans sa totalité pour les enfants de 8-9 ans à 12 ans et au-delà jusqu'en terminale, mais qui est plus allégé dans ses fonctions et ses exigences avec des élèves plus jeunes. On peut le mettre partiellement et progressivement en place, selon l'âge des enfants et l'état de sa propre pratique : cumuler toutes les fonctions en tant qu'enseignant au départ pour faire discuter les élèves, puis désigner un élève comme président (« chef de la parole »), ensuite introduire un reformulateur... C'est plus facile dans le cadre d'une pédagogie coopérative, où les enfants ont déjà des habitus démocratiques.

Il s'agit de mettre en place en classe une « communauté de recherche » (M. Lipman), un « intellectuel collectif », où l'enjeu de la discussion est d'avancer ensemble sur une question importante posée (rapport de sens), et non d'avoir raison (de l'autre : rapport de force) ; de chercher avec et non de lutter contre.

- La parole est régie par des règles démocratiques : le droit de parler d'un seul, et chacun peut disposer de ce droit, c'est le devoir de se taire de tous les autres quand il parle. La pensée est réglée par des repères philosophiques : questionner une notion ou la question, pour bien comprendre le problème ; essayer de définir les notions, pour préciser ce dont on parle ; tenter d'argumenter ce que l'on avance ou objecte, pour savoir si ce que l'on dit est vrai.

- L'espace structurant organise le réseau des relations : les élèves se mettent en cercle, car on discute avec le corps de l'autre, son visage et ses gestes. Les observateurs éventuels se mettent derrière pour ne pas interférer dans les échanges. Les coanimateurs (enseignant, président, reformulateur, synthétiseur) sont dans le cercle, mais à côté, devant le tableau, symbole du pouvoir. L'enseignant a à sa droite le synthétiseur, qu'il gère, et à sa gauche le président, qu'il étaye éventuellement. À gauche du président, le reformulateur, dont le président gère le moment du (des) rapport(s).
- La discussion et sa métaréflexion durent un temps précis connu d'avance. Les déterminants spatiotemporels et les fonctions responsabilisantes donnent aux élèves un cadre de discussion, sécurisant par ses repères, contenant psychique des pulsions : la parole est d'autant plus libre que le cadre est solide.
- L'avantage d'un micro est de permettre d'entendre sans difficulté un élève qui parle, d'éviter les reformulations littérales à voix haute de l'enseignant, qui sont inutiles et font perdre du temps et de l'énergie, et de mettre démocratiquement les élèves à égalité de décibels.
- Avec un micro chacun m'entend, si je me lève tout le monde me voit ; on peut institutionnaliser la parole :
 - le président me donne la parole,
 - je me lève pour signifier que c'est moi qui vais parler,
 - je dis mon prénom : ma parole publique est signée, responsable, assumée par « quelqu'un qui n'est pas quiconque » (Lacan).
- La co-animation professeur-élèves est le choix d'une responsabilité collective partagée en classe par des fonctions distinctes (enseignant-animateur, président, reformulateur, synthétiseur).
- L'enseignant ou l'adulte est l'animateur du débat sur le fond. Il met en place le dispositif, demande des volontaires (toujours préférables à des « désignés ») pour les fonctions, installe les élèves dans leur nouvelle fonction en leur demandant de reformuler leur « métier » (cahier des charges), veille au bon déroulement de l'ensemble (il étaye une fonction

qui faiblit), anime la phase métacognitive sur le débat après la discussion. Pendant la discussion, il lance les échanges, les cadre et les recadre quand on s'égare, les relance quand on stagne, interroge à la cantonade pour mettre en recherche la classe ou nominativement pour demander à un élève une précision, un développement, une définition, un argument ; il reformule un point de vue d'élève, ou fait une mini synthèse (ses reformulations ne sont jamais évaluatives, mais explicitantes, et un peu plus abstraites). Il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter entre eux ; il construit du sens et de la progression dans le débat collectif, en faisant le lien entre les interventions et le sujet (pour éviter les dérives, recentrer), et entre le contenu des différentes interventions (pointage des questions, éléments de définition, thèses qui émergent, arguments contradictoires, niveaux ou registres de la discussion...) ; il encourage à parler, valorise ce qui est dit (l'élève est considéré comme « interlocuteur valable », comme dit J. Lévine), établit un climat de sécurité et de confiance par le non-jugement, demande de l'entraide entre élèves en cas de difficulté de l'un d'entre eux ; il ne dit pas son propre point de vue pour ne pas influencer les échanges et libérer la parole de chacun. Il est le seul à ne pas demander la parole au président pour ne rater aucune occasion (*kairos*) philosophique à exploiter, et fonctionne en synergie avec lui.

- L'élève président répartit la parole selon des règles : donner la parole à ceux qui lèvent la main et par ordre d'inscription, avec priorité à ceux qui ne se sont pas exprimés ou se sont moins exprimés que d'autres ; il fait au fur et à mesure une liste des prénoms des élèves qui demandent la parole, barre celui à qui il la donne ; il tend au bout d'un moment la perche aux muets, mais ceux-ci ont le droit de se taire (ce qui paradoxalement favorise leur participation...) ; il gère la forme de la communication, régule les processus socio-affectifs (il peut exclure après avertissement un « gêneur ») ; il ne participe pas à la discussion, pour être tout attentif à la forme, et ne pas profiter de son pouvoir : celui-ci est de donner

non arbitrairement le pouvoir de la parole à d'autres ; il peut à la fin faire un tour de table des « muets », et des coanimateurs; il ouvre et ferme la séance selon le temps convenu préalablement avec l'enseignant ; de même, il gère le reformulateur en lui donnant la parole..

- L'élève reformulateur, à la demande de l'enseignant ou du président, redit ce qui vient d'être dit par un camarade : il apprend à écouter, à comprendre ce qu'il a entendu, à le redire comme s'il était un autre. Il ne participe pas à la discussion, exclusivement centré sur l'écoute des autres, avec une exigence intellectuelle de compréhension et une exigence éthique de fidélité. Président et reformulateur sont introduits dès 5-6 ans.
- L'élève synthétiseur, reformulateur à moyen terme, écoute et essaie de comprendre, note ce qu'il a compris, et renvoie au groupe, lorsque le président le lui demande, ce qu'il a retenu à partir de ses notes. Il ne participe pas à la discussion, car il a déjà un travail complexe à faire. Il peut y avoir également un scribe qui écrit les idées essentielles au tableau, et les relit à la fin. Et aussi des journalistes qui prennent des notes sans participer oralement, puis les confrontent à froid et rédigent un petit texte de synthèse qu'ils tapent à l'ordinateur, texte corrigé du point de vue linguistique par l'enseignant et distribué la semaine d'après. Cette fonction n'est introduite qu'à partir de 7-8 ans quand les élèves savent écrire.
- Les élèves discutants participent oralement au débat ; expriment leur point de vue en le justifiant, émettent des objections fondées et répondent à celles qu'on leur fait, font évoluer leur point de vue en fonction des échanges (préciser, nuancer, voire changer d'avis) ; mais aussi (plus difficile) font avancer de manière constructive la discussion, en (se) posant des questions, en définissant des notions, en faisant des distinctions, en amenant des exemples ou contre-exemples...
- Les élèves observateurs (introduits vers 9-10 ans) ont pour fonction de prélever des informations précises pour prendre conscience de ce qui se passe concernant des domaines distincts : observation d'une

fonction précise pour s'y préparer et comprendre son cahier des charges, les difficultés à l'exercer, les moyens d'y parvenir... Observation du réseau démocratique de la communication dans le groupe : qui parle , et combien de fois? qui n'a pas parlé? Observation des processus de pensée (c'est le plus difficile) : donner des exemples de questions posées par les élèves dans la discussion, de tentatives de définitions, de distinctions entre les mots-notions, de thèses énoncées, d'arguments qui prouvent ou qui objectent... Ces observations d'ordre divers servent ensuite à l'analyse du débat tant sur la forme que sur le fond.

- Chaque fonction développe des compétences précises : le président apprend la capacité sociale à donner démocratiquement la parole dans un groupe ; le reformulateur, à pénétrer dans la vision du monde d'autrui par une écoute cognitive fine ; le synthétiseur, à être la mémoire collective d'un groupe ; le discutant, à oser une intervention publique, à élaborer sa pensée dans la confrontation à l'urgence d'une altérité plurielle, et (plus difficile) à contribuer à l'avancée collective d'un débat ; l'observateur, à se distancier de son implication dans un groupe pour observer le fonctionnement ou les processus de pensée de celui-ci. D'où l'intérêt que ces fonctions soient remplies à tour de rôle par différents enfants au cours des séances pour que chacun élargisse sa palette de compétences. Chaque fonction a un cahier des charges distribué aux élèves.
- Chaque discussion est suivie d'une phase d'analyse animée par l'enseignant, plus courte que la discussion. Cette phase aide à la prise de conscience du fonctionnement des processus par la verbalisation de l'action, afin de l'améliorer. Chaque élève s'interroge sur la façon dont il a tenu sa fonction, respecté le cahier des charges, rencontré des difficultés. Des conseils sont échangés pour améliorer certains points, faire évoluer les cahiers des charges. On analyse aussi la circulation de la parole, et la présence ou pas de processus à visée philosophique, en les exemplifiant.
- L'acquisition d'une compétence dépendant notam-

Adapter la DVDP à des âges différents

ment du temps d'exposition à la tâche qui la développe, une périodicité régulière est souhaitable : une heure hebdomadaire par exemple au primaire. La durée d'une séance varie progressivement en fonction de l'âge des enfants : de 10 à 15 minutes à une heure.

- Ce type d'activité s'inscrit dans le programme scolaire puisqu'il développe, en même temps que la pensée réflexive, la maîtrise orale de la langue et l'éducation à la citoyenneté, mais également soutient la concentration, la capacité d'analyser, la capacité de se connaître soi-même et de s'ouvrir à l'autre. L'activité étant essentiellement orale (ce qui donne une chance aux élèves en indécatesse avec l'écrit), on peut aussi articuler l'oral et l'écrit pour cumuler les avantages de ces deux codes du langage nécessaires pour penser : rédiger une phrase ou un paragraphe avant la discussion, puis un petit texte après, et voir ce qui a changé suite aux échanges. Faire une pause d'écriture pendant le débat. Demander aux élèves qui ne participent pas de lire leur écrit, ce qui permet de connaître leur point de vue ; faire un résumé du débat ; afficher dans la classe quelques phrases fortes ou conclusives. L'écrit permet de garder des traces du débat oral, volatile.

Nous avons décrit le dispositif utilisé à partir de 9-10 ans (fin du primaire puis secondaire). C'est le plus complexe, avec toutes les fonctions et un temps conséquent. Il doit être simplifié et adapté pour des enfants plus jeunes. Par exemple quant à sa durée, l'entrée dans certaines fonctions, le niveau d'exigence des processus de pensée.

La durée de la séance (mise en place, échanges et analyse) évolue : de 10 à 15 minutes en maternelle à 5-6 ans ; de 30 à 45 minutes avec des enfants de 6 à 9 ans ; et de 45 à 60 minutes de 9 à 12 ans. De même pour les fonctions : elles seront intégrées au fur et à mesure compte tenu de l'âge mais aussi de la pratique philosophique du groupe.

Dès 4-5 ans : un président, un gestionnaire du temps et des journalistes qui dessineront. Dès 5-6 ans : un reformulateur peut être introduit. Dès 7 ans, quand ils savent écrire, un synthétiseur peut être introduit et dès 7-8 ans, des observateurs des fonctions. À la fin des primaires seulement seront introduits des observateurs sur les processus de pensée.

En maternelle

C'est l'âge des questions par excellence, qu'ils posent dans leur radicalité existentielle, sans qu'ils distinguent encore si elles sont factuelles, scientifiques ou philosophiques. C'est à l'animateur de faire le tri, car certaines se prêtent plus aisément à une approche philosophique. On peut se donner comme approximation qu'une question est philosophique quand elle intéresse chacun par sa résonance avec la condition humaine ; quand il y a la possibilité de plusieurs

réponses ; quand on ne peut y répondre sans réfléchir par soi-même ; ou quand, par son champ d'application, elle aborde la métaphysique, l'éthique, l'esthétique ou l'épistémologie. Voilà les multiples types de questions à visée philosophique, questions complexes avec des réponses difficiles et diverses. Ce sont déjà les questions des enfants, qui sont en eux-mêmes un immense pourquoi, se trouvant « jetés là » dans l'existence sans l'avoir choisi et qui doivent faire avec...

Suggestions pratiques

Les jeunes enfants ont besoin de rituels qui leur donnent des repères et les sécurisent. Un lieu autre que la salle de classe permet de déscolariser symboliquement l'atelier philo. Il convient de les y faire entrer en ordre et en silence, avec une certaine solennité. Quand on commence la séance on allume une bougie, dont la lumière signifie l'émancipation (allusion à la « philosophie des Lumières »), et on l'éteint à la fin de la discussion. Une chouette en peluche, allégorie de la philosophie, tiendra lieu de bâton de parole en cas de tour de table. Tout autre rituel inaugural et de clôture, ou support d'écoute (pictogramme de l'oreille...) et de parole (bâton de parole...) peut venir soutenir cette ritualisation. Certains recommandent aussi une mise en condition de la séance par une méditation, de la *brain gym*, un exercice de respiration... pour favoriser la concentration et l'écoute. Les élèves sont placés en cercle, pour bien se voir sans se toucher et sans rien dans les mains pour éviter la dispersion. L'animateur met en place un responsable de la parole, un reformulateur, un responsable du micro, si possible l'un et l'autre volontaires. Le président et le reformulateur se placent de part et d'autre de l'animateur qui gère l'ensemble du dispositif ; le responsable du micro est au centre du cercle, et y revient pour ne pas gêner après avoir donné le micro. Chacun dit ce qu'il doit faire pour vérifier s'il a bien compris. On apprend à lever la main pour parler, c'est la règle. Il y a un micro pour mettre les participants à égalité de décibels, sans perdre de l'énergie à faire redire plus fort ou répéter soi-même. On peut ainsi réécouter ensuite la discussion. Le respon-

sable du micro regarde le président et donne à l'élève qu'il désigne le micro, qui sert de bâton de parole. Le président s'entraîne à regarder un groupe en donnant successivement la parole à gauche, en face puis à droite. Le reformulateur doit bien écouter celui qui parle et, à la demande de l'animateur, redire ce qu'il vient de dire. Celui qui est désigné se lève pour être vu, avec le micro pour être entendu ; il dit son prénom car toute parole publique est signée, et parle (triple institutionnalisation de l'intervenant). Le dispositif est donc très formalisé, ce qui calme les enfants et favorise l'écoute pendant une dizaine de minutes...

À un âge où ils ne savent ni lire ni écrire, le recours au dessin est primordial. On peut demander aux élèves de dessiner le bonheur (ou l'amour), puis de commenter oralement leur dessin : « Pourquoi c'est ça le bonheur pour toi ? » Mettre des mots sur un dessin consiste à passer d'une expression iconique, où une « vision de la notion » s'exprime déjà en image, à une formalisation verbo-conceptuelle qui fait affleurer au langage l'abstraction d'une pensée.

Dans le primaire

On introduit dans le dispositif le synthétiseur dès que les élèves savent écrire, soit vers 7 ans. Le geste d'écrire est très laborieux au début, et l'écriture lente. Peu de choses sont notées. C'est pourquoi un deuxième synthétiseur peut être utile pour compléter la synthèse à chaud. Deux synthétiseurs journalistes peuvent aussi faire une synthèse à froid, en ajoutant leur notes saisies à l'ordinateur, corrigées par l'enseignant et distribuées au groupe. Un scribe peut aussi prendre des notes au tableau, notes qu'il relira à la fin. Il ne s'agit jamais en fait d'une véritable synthèse, mais d'un compte rendu chronologique dans l'ordre d'arrivée des idées. Parce que le synthétiseur n'est pas à même de tout noter, il faut l'aider à prendre note de l'essentiel : il ne doit noter que ce qui répond à la question écrite au tableau, pas celui qui dit ceci ou cela ; il a retenir l'idée et non l'exemple.

Des observateurs des fonctions peuvent être mis en place dès 7 ans. Il s'agit de se préparer à sa future fonction en assimilant les règles de son cahier des charges. Pour ne pas s'ennuyer ou se disperser, il faut avoir une tâche précise d'observation. L'observateur du président a devant lui le cahier des charges de celui-ci, et coche sur un tableau un oui ou un non : Rappelle-t-il à l'ordre ceux qui parlent sans lever la main ? Inscrit-il au fur et à mesure ceux qui lèvent le doigt ? Donne-t-il la parole dans l'ordre d'inscription ? Fait-il exception de priorité pour ceux qui lèvent la main pour la première fois ? Tend-il la perche au muet au bout d'un moment... Idem pour le reformulateur : Écoute-t-il celui qui parle ? Quand il reformule, donne-t-il le point de vue de son camarade, comme demandé, ou le sien propre ? Est-ce bien ce qui a été dit, ou déforme-t-il ? Idem pour le synthétiseur : Est-il fidèle à ce qui a été dit ?

Il est très difficile d'observer des processus de pensée dans une discussion. À réserver aux enfants à partir de 9-10 ans. Ceux qui donnent une orientation philosophique à la discussion sont peu nombreux : interroger, définir, argumenter n'est pas donné à tout le monde. Pour observer ces processus, il faut d'abord que les enfants aient assimilé une dizaine de mots de base qui permettent de les décrire : une notion (idée générale et abstraite exprimée par un mot comme *justice*) ; une définition (donner un sens à un mot pour savoir de quoi on parle : la justice est de donner la même chose à tout le monde) ; un attribut (ce qui permet de comprendre le contenu d'une notion par ses caractéristiques : l'homme est un animal – genre prochain – qui s'organise pour vivre en société – attribut) ; une distinction, qui rapproche mais distingue des notions (ex. : plaisir et bonheur) ; une question, une réponse ; une thèse (réponse à une question), une antithèse (réponse opposée) ; un argument (ce qui prouve une thèse ou antithèse), une objection (argument contre une thèse) ; un exemple (du concret qui illustre une notion ou veut prouver une thèse), un contre-exemple (exemple qui contredit ce qu'on veut prouver par un exemple)... Quand les enfants produisent ces actes de pensée,

l'animateur prend l'habitude de les nommer, pour leur faire repérer dans quelle catégorie ils rentrent, avec le mot qui la désigne. Quand ensuite on demande un contre-exemple ou un argument, les enfants savent alors ce dont il s'agit.

L'observateur d'un processus de pensée devra être aidé par un support facilitateur.

- Sur l'état du questionnement dans le groupe : un petit tableau à double entrée pour noter des exemples de questions posées par l'animateur au groupe ou nominativement ; plus intéressantes, car il y a alors dévolution du questionnement de l'animateur aux participants, les questions posées par un discutant au groupe ou à un autre discutant – les plus intéressantes étant celles où un participant se pose une question à lui-même à haute voix, et donc au groupe, indicateur fiable qu'il est en train de penser...
- Sur l'état de la conceptualisation dans le groupe : noter des définitions produites, des distinctions conceptuelles faites, et, en mettant la notion centrale au milieu, noter autour toutes les notions dont on a eu besoin pour la penser ou traiter le problème...
- Sur l'état de l'argumentation, noter les réponses à la question posée, avec les arguments pour fonder des thèses, et les objections faites...
- La phase d'analyse qui suit toute discussion est importante pour comprendre ce qui s'est passé, évaluer le caractère démocratique des échanges (combien de participants parlent combien de fois...) ; et le degré de « philosophicité » de la discussion, jugé à la réelle mise en œuvre de processus de pensée : y a-t-il eu des moments d'interrogation, de conceptualisation (tentatives de définition, de distinctions), d'argumentation, et une ou des dominantes durant la séance plénière ou à certains moments ?

Le rôle délicat de l'animateur

L'animateur qui veut pratiquer des DVDP se trouve confronté à des difficultés, surtout quand il commence. Il y a des réticences, des résistances voire des objections qu'il se fait ou qu'on lui fait au départ, puis des problèmes à résoudre dans la pratique.

Petite revue et pistes pour les surmonter. Question d'entraînement...

« Ils ne sont pas capables si jeunes d'apprendre à philosopher : ils ont un langage trop rudimentaire, les structures logiques ne sont pas en place pour raisonner, ils ont trop peu de maturité psychique, et fort peu de connaissances sur lesquelles s'appuyer... »

Comme s'il y avait un âge pour commencer à réfléchir ! Tous les animateurs de philosophie avec les enfants tranchent ces questions par la pratique, et sont étonnés par leur capacité de réflexion dès que l'on crée un espace réflexif ad hoc. Effet Pygmalion a contrario : si l'on ne fait rien pour susciter et accompagner la réflexion des enfants, ces potentialités ne s'actualisent pas. En fait un enfant utilisant le langage peut, par l'abstraction de ses mots, exprimer une première vision du monde à partir de son expérience (de l'amitié, de l'amour, de la jalousie, de la colère...), vision du monde rudimentaire certes, mais sur laquelle on peut travailler comme toute opinion pour la dépasser ou la fonder, notamment en la confrontant à d'autres et à celle du professeur. Les enfants d'ailleurs en redemandent, d'une part parce que ce sont leurs questions (ce qui résout l'obstacle de la motivation), et d'autre part parce qu'on les considère comme des « interlocuteurs valables » (J. Lévine), ce qui accroît leur estime d'eux-mêmes, surtout lorsqu'ils sont en échec scolaire.

« Je ne suis pas capable d'animer une DVDP. Ils ne

savent pas discuter, ne s'écoutent pas, se coupent, se dispersent avec leurs voisins. C'est toujours les mêmes qui parlent, sans demander la parole, et s'ils ne sont pas d'accord, ils se disputent, se moquent. Que faire ? Par ailleurs, je n'ai aucune formation philosophique : comme pourrais-je donner un tour philosophique à la discussion ? »

Concernant le premier aspect, animer une discussion démocratique en groupe, il faut mettre en place un dispositif qui facilite la prise de parole pour tous ; établir des règles d'apprentissage (différer son intervention et demander à intervenir, cela s'apprend) ; instaurer un tour de parole ; aider les petits paroleurs (règle de priorité). Et proposer une éthique communicationnelle (on ne se moque pas). Les mots-clefs du cadre à institutionnaliser (car il est un contenant des pulsions) sont la sécurité garantie quand on prend la parole, et la confiance en soi éprouvée quand on est entendu et respecté. Les fonctions diversifiées attribuées aux élèves les prennent en considération, leur font confiance et les responsabilisent.

Sur le second aspect, philosophique, l'essentiel est d'avoir bien compris en quoi consistent les trois processus de pensée qui constituent la colonne vertébrale d'une réflexion (se questionner, définir les notions dont on parle et argumenter ce que l'on affirme), et d'être vigilant sur leur mise en œuvre.

« Je voudrais bien, mais que faire ? Ils donnent beaucoup d'exemples vécus, mais ils généralisent peu, n'arrivent pas à définir les mots qu'ils utilisent, affirment sans prouver ce qu'ils disent, ne savent pas pourquoi ils sont en désaccord. Ils répètent souvent ce qui vient d'être dit, en ajoutant des exemples similaires et la discussion tourne en rond ; ils tiennent des propos sans rapport avec la question, et les échanges dérivent ; au bout d'un moment, ils n'ont plus rien à dire, et je ne sais comment relancer le débat. »

C'est intéressant, les exemples vécus ou rapportés, car c'est la matière de la réflexion quand elle part de la vie

quotidienne. Un exemple est concret pour un enfant, et lui permet de faire le lien entre son vécu (Amandine est mon amie) et une notion abstraite (l'amitié). Il explore le champ d'application de la notion (les exemples auxquels elle s'applique). C'est en recherchant ensuite les points communs entre plusieurs exemples (ici, des exemples d'amitié) que l'on trouve les attributs du concept, ce qui permet de le définir abstraitement en compréhension (« Un ami est quelqu'un choisi parmi tous les camarades parce qu'on l'aime, en lequel on a confiance et à qui l'on peut dire ses secrets »).

Par rapport à une question, on leur demande de dire quelle serait leur réponse, et c'est ce qu'ils font, sous forme d'affirmations. C'est à l'animateur de leur demander pourquoi ils pensent ce qu'ils disent, de le justifier rationnellement ; si les autres pensent de la même façon ou non, et pourquoi (mot bref, mais incitant à argumenter) ; qu'est-ce qu'ils répondraient à telle ou telle objection... Le contre-exemple est intéressant, parce qu'il est encore concret pour un enfant, mais a statut épistémologique de preuve (un seul cygne noir, et je ne peux plus prétendre que tous sont blancs).

Un enfant qui répète, c'est un nouveau participant qui entre dans l'échange. On peut l'inciter à aller plus loin : « Peux-tu le dire autrement ? », l'interroger sur son exemple pour qu'il le développe. Une des consignes pour éviter les redites est « Ne répétez pas ce qui vient d'être dit, donnez des idées nouvelles sur la question » ; ou alors : « Y a-t-il d'autres réponses, d'autres arguments, un contre-exemple, une objection, une autre définition ? »

Quand on a l'impression que l'on dérive, il faut demander quel est le rapport avec la question traitée, que l'animateur parfois ne voit pas mais qui existe souvent pour l'élève. Sinon, il faut recadrer, recentrer les propos, relire la question écrite au tableau et demander d'y revenir...

Si les échanges s'épuisent, on peut relancer par une question, car une question a l'avantage de mettre le

groupe en recherche, et il y a toujours un élève qui voudra y répondre. Le mieux est d'avoir préparé une liste de questions par rapport au sujet, que l'on utilisera ou non, en excluant des réponses attendues, ce qui amènerait l'animateur à trop orienter le groupe (Ex. sur grandir : différence entre une personne grande et une grande personne ? Grand par la taille ou dans sa tête ? Arrête-t-on de grandir ? Envie ou pas de grandir ? Avantages et inconvénients ? Qu'est-ce qui fait grandir ?). C'est bon aussi d'avoir quelques repères, distinctions conceptuelles, pistes de réflexion (grandir par l'âge, la taille, dans sa tête ; grandir et murir, vieillir ; grandir par les épreuves).

« Je n'ai pas l'habitude. D'ordinaire : j'ai un programme à traiter, j'ai planifié une séance, je dois faire passer des connaissances, je leur pose des questions pour savoir s'ils ont compris ou s'ils savent, ils doivent me donner la bonne réponse. Mais dans la DVDP, c'est trop différent. »

Comme toute pratique novatrice, on change d'attitude. Ici, l'animateur a une posture de « maître ignorant » : c'est une expression de Jacques Rancière qui qualifie bien le comportement de Socrate ; le maître ignorant pose des questions sans avoir pour autant la réponse, car les questions essentielles concernant la condition humaine, que posent les enfants dès 4-6 ans, sont complexes, ont de multiples réponses, et on peut changer d'avis dans son existence en les entendant. On considère donc qu'il n'y a pas de mauvaise réponse dès lors qu'elle est argumentée. L'ignorance du maître est méthodologique : elle évite que l'enfant ne s'aligne sur la pensée de l'animateur, soit dans « le désir de bonne réponse du maître » ; elle creuse le désir de trouver sa propre réponse pour apprendre à penser par soi-même.

Les gestes professionnels de l'animateur philosophique se développent dans sa pratique quand il saisit l'opportunité (les grecs parlaient de *kairos*) de tout moment potentiellement philosophique : celui où un élève se pose à lui-même une question ou interroge un

camarade ; où pointe une définition à creuser (le courage, c'est...), où s'esquisse une distinction conceptuelle (plaisir, joie, bonheur) ; où émerge un désaccord propice à argumenter deux thèses répondant contradictoirement à la question du jour. L'animateur saute alors sur l'occasion philosophique qui se présente, et c'est cette exploitation par le groupe sous sa conduite qui rend philosophique l'orientation du dialogue.

Distinguer croire et savoir

Nous allons maintenant donner aux éducateurs un certain nombre de pistes de réflexion pour discuter avec les enfants et les jeunes sur la question de la violence et de ses alternatives, en s'appuyant sur ce type de dispositif, à la fois démocratique dans la gestion de la parole et intellectuellement exigeant.

Développer l'esprit critique et la tolérance

Si nous analysons les racines intellectuelles de la violence (elle a bien d'autres causes, mais nous nous plaçons du côté du « pouvoir d'agir » de l'éducateur), nous la trouvons dans la posture dogmatique.

Le dogmatisme est la certitude de posséder La Vérité, absolue, définitive, sans doute ni discussion possibles. C'est aussi – le dogmatisme devient ici intégrisme – prendre à la lettre des textes sacrés, sans interprétation envisageable, parce qu'ils disent d'eux-mêmes la seule Vérité possible, dans leur littéralité. La Bible est ainsi pour certains un ouvrage scientifique, qui non seulement raconte (comme un mythe plein de sens), mais explique l'origine du monde ; et on nie donc la théorie de l'évolution. Le Coran, dans le choix précis de certaines sourates, est pour d'autres la parole même de Dieu, anhistorique, à prendre littéralement hors contexte historique.

Le dogmatisme et l'intégrisme excluent ceux qui ne pensent pas comme vous, que ce soit au plan idéologique, politique ou religieux, puisque détenant le monopole de la Vérité, la légitimité de l'orthodoxie.

Cette attitude débouche sur le sectarisme, attitude communautaire dans laquelle cette Vérité unique et absolue est partagée au sein d'un groupe qui nie le plu-

ralisme des idées, le droit du lecteur à l'interprétation, la tolérance à la différence et la liberté d'expression dans un régime démocratique. Ce qui est nié, c'est le droit à la critique, à la discussion, à l'interprétation, et donc à une pensée libre de tout endoctrinement.

Ce sectarisme débouche sur le fanatisme, attitude qui cherche à faire partager à tout prix cette Vérité, en employant au besoin la force (ex : croisade, colonisation, guerre sainte, terrorisme). Et ce avec bonne conscience puisque c'est pour le bien d'autrui, du peuple, de l'humanité. Celui qui meurt en tuant n'est plus alors un assassin, mais un héros, un martyr.

Cette chaîne mortifère : dogmatisme/intégrisme/sectarisme/fanatisme/terrorisme, qui a été brisée par les philosophes de la tolérance (Montaigne, Locke, Voltaire...) et de l'idéal des Lumières, doit être combattue par la démocratie et son esprit pluraliste, par l'éducation à la culture de la question, de l'esprit critique, de la réflexion et de la tolérance.

Un des moyens en est le développement de la pratique de la discussion. Une discussion qui n'est pas un débat-combat (il y a battre dans débattre, et vaincre dans convaincre), mais un enrichissement par l'écoute et le respect de la parole et de la personne de l'autre, dans un cadre d'éthique communicationnelle, où chacun peut librement exprimer son point de vue, où l'on cherche avec et ne lutte pas contre, où l'on vit le désaccord des idées dans l'échange constructif et la paix civile.

Distinguer un fait et une opinion, la religion et la science...

Une première façon d'agir de façon éducative sur le plan des idées est de travailler sur la distinction entre croire et savoir.

Les croyances et opinions, comme affirmations que l'on croit assurées, ne sont pas un vernis superficiel

chez les hommes. Elles sont souvent bien implantées, ont leur racine dans l'affectivité, l'enfance, la famille, l'éducation, le type de milieu, le type de civilisation dans lesquels on vit. Elles forment le terreau de préjugés tenaces (racisme, sexisme, homophobie...). Nous avons des raisons solides d'y tenir, peu rationnelles, car elles nous donnent des « explications » du monde et des repères pour agir. Elles entretiennent un rapport étroit avec la vérité (une vérité absolue quand elles puisent dans une révélation divine), et donnent un sentiment de certitude non interrogé (c'est évident, donc cela ne se discute pas), anhistorique et absolu (cela a toujours été comme ça et cela le sera toujours).

Cette culture d'une réponse à une question que l'on ne s'est même pas posée peut être dangereuse pour la vie de l'esprit et le vivre ensemble, car elle nie toute distance par rapport à une adhésion, la relativité des points de vue, la légitimité de la pluralité des opinions, et donc le système politique qui les reconnaît (la démocratie), l'intérêt de la recherche (puisqu'on a déjà la solution), de la discussion, de la confrontation, et en définitive la reconnaissance de l'altérité. Elle est un déni de l'esprit critique, de la vertu du doute, du questionnement pour élaborer sa pensée et la faire évoluer. Attitude qui devient des plus dangereuses quand, persuadé de détenir la vérité, je veux l'imposer aux autres, y compris par la violence, et avec bonne conscience puisque je leur apporte la vérité, excluant voire éliminant physiquement la divergence, la dissidence, l'hétérodoxie.

Pour résister à la pente totalitaire du dogmatisme, il faut développer dans la société et particulièrement à l'école, dès l'enfance, une culture de la question, de la complexité et de la perplexité, de la discussion, de l'argumentation, de la raison comme pensée rationnelle. C'est le travail de la science et de la philosophie. La science développe l'administration rationnelle de la preuve dans une communauté qui en discute, ce qui amène son évolution par la recherche collective. La philosophie de son côté examine rationnellement les questions liées à la condition humaine. Ces deux

approches n'appellent nullement à renoncer à ses opinions et ses croyances, mais à réfléchir sur leur origine, à chercher à mieux les fonder, voire à les interroger, à admettre aussi d'autres points de vue que les siens, à apprendre à les connaître et en discuter. D'où ces pistes possibles de discussion :

- Quelle différence y a-t-il entre un fait (« il pleut » renvoie à la résistance de la réalité) et une opinion (dire « je déteste la pluie » est une interprétation du fait) ?
- Quelle différence entre le réel, le virtuel (jeu vidéo qui ressemble au réel mais ne l'est pas), l'imaginaire (une fiction), trois ordres d'existence que les enfants ont parfois tendance à confondre ? Que se passe-t-il si on les confond ?
- Quels sont les différents types de croyance ou d'opinions que nous avons, car elles sont de nature différente : affective (amour = toujours) ou rationnelle ($2+3=5$), dans le registre familial ou scolaire, dans les domaines religieux (l'âme survit après la mort), scientifique (la terre tourne autour du soleil), politique (je suis de gauche) ...
- À partir de ces exemples, on peut se demander ce que c'est finalement que *croire*, quelles caractéristiques ont nos croyances ?
- Pourquoi croit-on ce qu'on croit ? Ceci amène à identifier l'origine de nos croyances et de là à questionner leur bien-fondé.
- Y a-t-il des degrés d'adhésion dans nos croyances ? On peut croire avec certitude (c'est absolument vrai) ; avoir tendance à croire (c'est plutôt vrai, probable) ; croire moyennement (c'est possible, peut-être, mais on n'est pas sûr), très peu (ce n'est pas évident, et même un peu douteux), pas du tout (c'est absurde).
- Comment distinguer le vrai du faux, comment savoir ? Ceci pose la question de la fiabilité de nos croyances et connaissances. Comment savoir si une information correspond bien à la réalité ? Suffit-il qu'on me le dise, me le répète sur internet ou à la télévision pour que cela soit réel ou vrai ?
- Quelle est la différence entre science et religion pour distinguer des ordres de croyance, relevant de la raison ou de la foi ? Science et religion sont-elles contradictoires ou seulement différentes, et pourquoi ?

Voici deux réponses possibles à cette dernière question (il serait utile de se demander à laquelle des deux on adhère, et pourquoi) :

Elles sont contradictoires par leurs explications : pour la Bible, au sens littéral, le monde a été créé en *sept jours* ; la science propose la théorie du Big-bang (hypothèse de la naissance de l'univers qui s'est produite en *un seul instant, et il y a 4 milliards d'années*).

Elles ne sont pas du même ordre, et donc non contradictoires : la science examine des problèmes, explique les faits par la raison ; la religion raconte des histoires, des mythes, pour nous faire comprendre des mystères.

Clarifier ce que signifie interpréter un texte

Il y a aujourd'hui beaucoup de débat sur l'interprétation de l'Ancien Testament pour les juifs, de la Bible pour les chrétiens ou du Coran pour les musulmans : comment interpréter ces textes ?

Il y a plusieurs points de vue en présence :

- Ils sont dictés par Dieu, et donc la seule signification possible est ce qu'ils disent à la lettre, qui est la parole de Dieu. La vérité du texte est son sens littéral, cela ne se discute pas.
- Ils sont inspirés par Dieu, mais écrits par des hommes. Il faut donc les comprendre en fonction de l'époque où ils ont été écrits et interpréter leur sens pour notre époque, ce qui demande une discussion sur leur interprétation.
- Ce sont des histoires écrites par des hommes, de la même façon que les mythes grecs (Le voyage d'Ulysse, les travaux d'Hercule...), qui nous dévoilent sous forme d'histoires, de façon symbolique, des aspects importants de notre condition humaine.

Que penser de ces trois points de vue différents ? Comment justifier son choix ?

Mettre fin à la violence

Que penser de l'affirmation suivante : « Ce sont des croyances fausses » ?

Écoutez ici une petite histoire : « Un adolescent africain, Yacouba, va passer un rite d'initiation pour devenir adulte : dans sa tribu de guerriers, il lui faut tuer un lion, ennemi du groupe, car il mange les buffles du troupeau. Il part, déterminé à tuer, mais tombe sur un lion blessé très affaibli. Après une nuit de réflexion, il décide de ne pas le tuer et rentre dans sa tribu. Celle-ci est très fâchée de le voir revenir sans un lion mort. Il deviendra berger, au plus bas de la hiérarchie, à l'écart du village... Mais depuis les lions n'attaquent plus le troupeau. »

Que veut nous dire cette histoire ? Comment l'interpréter ? On peut répondre différemment aux questions suivantes, et justifier différemment sa réponse :

- Yacouba est-il ou non un vrai guerrier ?

On peut dire : ce n'est pas un guerrier, il n'a pas tué de lion comme on le lui demandait. Ou au contraire : c'est un guerrier, car un vrai guerrier doit tuer un lion dangereux, et non un lion blessé et affaibli.

Alors, vrai guerrier ou pas ?

- Yacouba est-il lâche ou courageux ?

On peut dire qu'il est lâche : il aurait dû aller chercher un autre lion non blessé et dangereux, pour montrer son courage. Ou au contraire : il a le courage d'affronter le jugement négatif de sa tribu ; il n'aurait pas été fier de tuer un lion blessé, même si personne ne l'avait su ; il a compris en réfléchissant que tuer n'est pas une solution, que la violence entraîne la violence ; et les lions ont compris que la non-violence résout la question du cercle vicieux de la violence, puisqu'ils n'attaquent plus désormais la tribu...

Que conclure de tout ceci quant à la façon d'interpréter un texte, une histoire ? Comment savoir quelle est la bonne interprétation ? Pourquoi y a-t-il « conflit d'interprétation » ?

Pour faire réfléchir les élèves à propos de la violence, il faut déconstruire son prestige. Dans la logique de la violence, seul compte le rapport de force. La violence, c'est la « raison du plus fort » : il s'agit d'avoir raison de l'autre, d'être, soi ou en groupe (car l'union fait la force) le plus fort, celui dont le pouvoir physique ou symbolique soumet ou domine. La force prouve par les faits sa puissance, son efficacité ; elle fait argument non argumenté, argument d'autorité. Cette force plaît, séduit, fascine, car elle semble la voie royale du triomphe, le moyen adéquat pour atteindre la fin poursuivie.

Elle est donc une tentation pour qui craint d'être dominé, doute de sa puissance : elle rassure, libère de la peur d'être plus faible qu'autrui. Mais elle ne protège que tant qu'on est le plus fort, dans un rapport de forces favorable. Elle n'est donc jamais définitivement victorieuse, et doit sans cesse se réassurer, car tout rapport est relatif à une situation, qui évolue... L'enfant et l'adolescent sont donc sensibles à l'attrait de la violence, qui les rassurent, surtout quand le succès scolaire n'est pas au rendez-vous, ou/et quand l'estime d'autrui n'est pas familialement ou socialement assurée.

Il n'est pas facile de lutter contre de telles représentations quand quelqu'un est persuadé que la force, ça marche, ça assure le respect, ça jouit de la transgression... Le pari de l'éducation est de tenter de déplacer ce roc de certitude. Il faut donc déconstruire chez les enfants et les jeunes les figures de la violence : le sexisme, le racisme, le harcèlement..., et montrer l'intérêt des alternatives à la violence, l'intérêt d'une culture de la non-violence... Prenons ici l'exemple du sexisme.

Déconstruire les stéréotypes sexistes

Il est utile d'abord de réfléchir, dans un but de connaissance réciproque, sur les différences entre filles et garçons. Beaucoup de différences qui affluent spontanément dans les discussions sont fausses, ou ne peuvent être généralisées (ex. : cheveux, vêtements, bijoux, goûts...). Les différences sexuelles sont par contre réelles, avec leurs conséquences (ex. : engendrer ou non la vie). À poser les mêmes questions à un garçon et à une fille, à un seul garçon ou à un groupe de filles, à un groupe mixte, on n'obtient pas les mêmes réponses. Comparons dans ces différents cas les réponses aux questions suivantes : « Qu'est-ce qui caractérise les garçons par rapport aux filles ? Les filles par rapport aux garçons ? » « Un homme, c'est utile à quoi ? Et une femme ? » « Quels sont les qualités et les défauts des filles et des garçons ? » « Y a-t-il des jouets, des jeux, des sports, des métiers pour filles et pour garçons ? » « Comment sais-tu que tu es une fille ou un garçon ? » On aura ainsi l'expression de stéréotypes sur les genres, véhiculés par la publicité et à interroger pour les déconstruire...

Les affirmations suivantes offrent des pistes à la réflexion :

- Il y a des jouets pour filles (une poupée) et d'autres pour garçons (un camion). Des sports pour filles (la danse) et pour garçons (la boxe). Des métiers pour filles (hôtesse) et pour garçons (pilote de chasse).
- Une fille, c'est faible, doux et gentil. Un garçon, c'est fort, viril et combatif.
- Une femme est inférieure à un homme
- Une fille qui se bat est un garçon manqué. Un garçon qui pleure est une femmelette.
- C'est aux femmes de s'occuper de la maison et des enfants. Un homme qui fait le ménage ou tient une poussette, c'est ridicule.

Ce sont ces représentations qu'ont mises à mal les revendications féministes, parce qu'elles sous-tendent une domination masculine séculaire, avec la violence qui en résulte. On trouve deux types opposés

d'affirmations :

- Une fille et un garçon, ce n'est pas pareil, donc ils ne doivent pas avoir les mêmes droits.
- Ce n'est pas parce que l'on n'est pas pareil que l'on ne doit pas être égaux.
- On peut se demander quelle différence il y a entre être pareil à quelqu'un (lui ressembler) et lui être égal (avoir les mêmes droits)...

La question de la violence entre sexes

Qu'entend-on par sexisme ? Ce terme, né dans les années 60, a été créé par les féministes, calqué sur celui de racisme. Le sexisme se définit comme une attitude discriminatoire envers une personne en raison de son sexe, souvent féminin (discrimination « genrée »). Les féministes ont dénoncé ainsi certaines normes véhiculées par la société, qui servent à justifier ces discriminations et à légitimer la domination culturelle des hommes sur les femmes.

Pistes de réflexion : pourquoi les filles font-elles fréquemment l'objet de moqueries de la part des garçons ? Pourquoi y a-t-il si peu de femmes dans certains métiers, comme s'ils leur étaient interdits ? Pourquoi les femmes subissent-elles souvent des violences verbales, et même physiques (des hommes battent leur femme) ?

Et pourtant, l'école actuelle est mixte dès le départ, les contacts entre filles et garçons sont quotidiens. On pourrait penser qu'ils sont donc amenés à se comprendre, à s'estimer mutuellement, à se voir comme égaux... Mais, on le voit, ce n'est fréquemment pas le cas. Ajoutons que les études sur le genre montrent que l'identité sexuée d'un individu est largement sociale, donc construite par l'éducation (nous pensons notamment au contenu encore trop souvent stéréotypé des manuels scolaires). D'où l'importance de l'éducation dans une perspective qui prenne en compte à la fois la différence biologique des sexes, la construction sociale de genre et l'égalité en droit des femmes et des hommes.

Combattre le racisme

Le racisme est la haine de l'autre en tant qu'il est différent de moi, individuellement ou par son groupe d'appartenance, et que je focalise mon rejet sur un trait différentiel, physique ou/et psychique, ethnique, culturel : pour moi blanc, la couleur de peau (le noir) ; pour moi chrétien, la religion (le juif, le musulman) ; pour moi colonisateur, le colonisé (par exemple l'Indien, l'Arabe, l'Africain...), jugé d'une moindre culture ; pour moi nazi, le non-aryen... Le racisme divise, il découpe l'humanité en catégories acceptables ou pas, discrimine les secondes, fait d'une différence une inégalité, et se place en position de supériorité, érigeant sa propre différence en norme à imposer. Le racisme devient machisme pour certains hommes (sexisme), homophobie quand j'impose comme norme l'hétérosexualité (deux formes de « racisme sexuel »). Il engendre la non-reconnaissance de l'autre en tant que pleinement homme (le mépris), la domination hiérarchique (relation maître/esclave), l'exploitation économique, l'exclusion sociale, et dans le pire des cas l'extermination (pogrom, lynchage, fours crématoires, génocides...).

Le racisme est potentiellement constitutif du rapport à l'autre, à partir du moment où la différence de ce dernier est rejetée. Il se nourrit de la peur de l'autre, peur de l'étrangeté de l'étranger, de l'immigré, du réfugié, vécue comme menace vis-à-vis de l'identité individuelle, groupale, nationale ; il engendre l'agressivité interpersonnelle, le conflit intercommunautaire, le nationalisme, la guerre... Ancré dans l'affectivité, le cerveau reptilien archaïque de la sécurité et le cerveau limbique des émotions, il est peu perméable au cerveau cortical de la raison. (Par exemple on sait scientifiquement que les « races » n'existent pas. Mais beaucoup continuent à y croire...) Il repose sur des stéréotypes non critiqués qui généralisent abusivement. Il est politiquement exploité par l'extrême-droite, les populismes, les communautarismes, les nationalismes.

Tout homme est un raciste en puissance, dès que certaines circonstances historiques, économiques, sociales, politiques, géopolitiques favorisent dans les têtes et les comportements une attitude de rejet de certains individus et de certains groupes. Le racisme est éthiquement une forme de barbarie, en ce qu'il nie la fragilité et l'humanité du « visage » humain (Lévinas), et incarne la négation de l'autre (Todorov). Le barbare, c'est aussi nous, qui nous croyons civilisés : ce fut souvent le cas dans l'histoire et c'est encore souvent nous, moi, et non ce monstre étranger à nous-mêmes que nous construisons pour nous rassurer sur notre valeur...

La civilisation est un vernis très superficiel, et la culture ne protège pas toujours de la « banalité du mal », comme dit Hannah Arendt (on pouvait être nazi et grand amateur de musique classique...). Il faut tenter de réduire cette potentialité humaine dangereuse pour l'humanité de l'homme, et miser sur l'importance de l'éducation pour combattre l'ignorance qui alimente la peur de l'inconnu, développer l'empathie du semblable, rappeler l'universelle condition qui nous rassemble (et non divise), faire connaître les droits humains, et faire vivre l'enrichissement résultant dans nombre de domaines de l'apport des différences, la fécondation par l'altérité, le métissage, l'échange...

Ci-dessous quelques pistes pour faire réfléchir les enfants ; exemples de questions qu'on peut leur poser concernant le racisme.

Étude du concept en extension par des exemples

L'histoire nous fournit de nombreux exemples de racisme.

- Que sais-tu du sort réservé aux Indiens d'Amérique du Sud par les Espagnols et les Portugais après la découverte de l'Amérique (XVIe, XVIIe siècles) ?
- Que sais-tu de la traite des noirs entre l'Afrique, l'Europe et l'Amérique ? De la façon dont ils étaient

considérés au XIXe, notamment au sud des États-Unis?

- Quelle a été l'attitude des colons américains vis-à-vis des Indiens dans la conquête de l'Ouest au XIXe siècle?
- Que sais-tu de l'extermination par Hitler des juifs (mais aussi des Roms, des homosexuels...) pendant la deuxième guerre mondiale?
- Qu'est-ce que c'était que l'apartheid, en Afrique du Sud?
- Connais-tu le mot xénophobie?
- Il y a de nombreux exemples de racisme dans notre environnement aujourd'hui.
- À l'école, entends-tu des injures racistes?
- Peux-tu donner des exemples de comportements racistes : dans ton établissement, la rue, ton quartier?

Étude du concept en compréhension pour le définir

- Qu'est-ce qui fait qu'une injure est raciste? Un comportement? Quand un graffiti sur un mur est-il raciste? Quand une blague peut-elle être raciste?
- À ton avis, qu'est-ce qui peut être raciste : un attentat contre une synagogue, la profanation d'un cimetière musulman, une bagarre...?
- À partir des divers exemples cités, autrefois et aujourd'hui, quelle définition peux-tu donner du racisme?
- Pourquoi, dans le racisme, y a-t-il le mot race?

Les causes du racisme

- Est-ce qu'il t'arrive d'avoir des idées ou des comportements racistes? Comment te l'expliques-tu?
- D'où viennent selon toi les idées et les comportements racistes?
- Pour répandre ces idées, quelle est l'influence : de la famille, des copains, du quartier, des médias, des réseaux sociaux, de certains partis politiques?

- Pourquoi le racisme est-il fréquent envers les immigrés? Les réfugiés?
- Pourquoi est-il alimenté par la séparation des quartiers entre eux?
- Pourquoi une ignorance de l'autre, de sa psychologie, de sa culture peut-elle alimenter le racisme? Pourquoi cette ignorance peut-elle créer de la peur, ou nous donner une impression de supériorité?

Les conséquences du racisme

- Qu'est-ce que le racisme entraîne comme problèmes dans ton école? Dans la société? Donne des exemples.
- Quelle relation fais-tu entre le racisme et la violence?
- Comment se sent celui qui est victime d'injures ou de comportements racistes? Décris les sentiments qu'il peut éprouver, les différentes réactions qu'il peut avoir.

Déconstruire les idées racistes

- Que pense la science aujourd'hui de la notion de race? Cela t'étonne-t-il?
- Si le racisme ne peut être biologiquement ou culturellement fondé, pourquoi certains croient-ils encore qu'il l'est?
- Que penses-tu des discriminations racistes? Te semblent-elles justes ou non? Pourquoi?
- Que penses-tu du racisme du point de vue des droits de l'homme?
- Pourquoi à ton avis la loi punit-elle les paroles ou les actes racistes?
- Pourquoi le racisme paraît-il contraire à certaines valeurs comme l'égalité, la fraternité?

Combattre le racisme

Des propositions

- Qu'est-ce que tu proposerais pour diminuer le

La voie radicale de la non-violence

racisme ?

- Que peut-on faire dans la famille ? À l'école ?
- Comment le sport peut-il lutter contre le racisme ?
- Comment aménager les villes pour atténuer le racisme ?

Des actes

- Beaucoup de gens connus ou inconnus ont combattu le racisme dans l'histoire. Jésus a dit par exemple : « Aimez-vous les uns les autres. »
- Pourquoi la phrase suivante, appelée « règle d'or », commune à toutes les religions, est-elle antiraciste : « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse » ?
- Connais-tu Martin Luther King ? Nelson Mandela ? Qu'ont-ils fait ?
- On peut donc combattre le racisme par des actes individuels ou collectifs.

Le droit et son application

- Il est précisé par ailleurs, dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme de 1789 : « Art. 1er. Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ».
- Cette déclaration est-elle antiraciste ? Pourquoi ?
- On peut donc combattre le racisme par le droit, en revendiquant l'application de lois pour l'égalité et contre les discriminations.

L'éducation

- Comment envisages-tu une éducation non raciste ?
 - Si tu étais parent, comment t'y prendrais-tu avec tes enfants ?
- Et si tu étais enseignant, qu'est-ce tu dirais, qu'est-ce que tu ferais ?
- S'il y a dans ta classe ou en récréation des injures ou des comportements racistes, comment peux-tu réagir ?
 - Pourquoi une meilleure connaissance des autres et des différentes cultures peut-elle permettre la compréhension des autres et une amélioration du vivre ensemble ?

Il y a bien des moyens de prévenir la violence. Nous avons développé un moyen éducatif : les discussions. Par et dans ces discussions, on peut réfléchir aux moyens de la prévenir ou, à défaut, de la contenir, de la canaliser.

Dépasser le rapport de force

Nous ne vivons pas dans un monde idyllique. Les humains entrent très souvent en conflit, notamment pour des raisons de territoires (personnels ou géopolitiques), de propriété, d'argent, de pouvoir... Les conflits ne sont pas nécessairement négatifs. Ils sont parfois nécessaires, au niveau personnel pour crever un abcès et réguler une situation, et au niveau collectif pour s'extraire de certaines situations d'oppression. Mais ils engendrent très souvent de la violence physique, psychique, matérielle.

Le rapport de force est très utilisé pour le règlement des conflits par la loi du plus fort imposé au vaincu. « Faute de pouvoir fortifier la justice, dit Pascal, on a justifié la force. » Le problème c'est que le vaincu cultive le ressentiment et cherche à se venger. Et la loi du plus fort ne tient qu'un temps, celui où il est le plus fort.

La question qui est posée au point de vue éducatif est de savoir s'il y a d'autres façons de sortir d'un conflit que de recourir à la violence. Comment sortir d'un conflit « par le haut », sans vainqueur ni vaincu ? Comment sortir gagnant-gagnant d'un conflit, ou au moins sans perdant ? Plusieurs pistes peuvent être explorées en ce sens : outre la négociation, la médiation, il y a aussi le contrat, le traité de paix, la

loi. Mais aussi sur un plan interpersonnel l'empathie, l'humour. L'alternative la plus radicale est la non-violence.

L'alternative de la non-violence

La non-violence est une posture de réaction à la violence. Elle refuse de répondre à la violence par la violence, car la violence engendre la violence dans un cycle sans fin, jusqu'à la défaite voire l'extermination de l'une des parties. Il s'agit donc de rompre ce cercle vicieux. Un non-violent considère que la violence est parfois nécessaire (l'exemple le plus probant est la légitime défense, individuelle ou collective) mais jamais légitime à cause des conséquences destructrices qu'elle entraîne. Elle n'est pas lâcheté, car elle exprime une protestation face à une injustice. Mais sans utiliser la violence. Elle lutte par des moyens spécifiques à inventorier : marche silencieuse, *sitting*, personnes attachées entravant le passage, grève de la faim, boycott d'une obligation (ex : objecteur de conscience au service militaire, grève des impôts)... Elle est capacité de résistance, courage devant la violence des hommes, des situations, des institutions.

Il faut réfléchir avec les enfants et les jeunes, souvent fascinés par le prestige de la force et l'efficacité présumée de la violence, sur la légitimité de la non-violence et les motivations des non-violents. Comprendre en quoi consiste cette posture, la définir. Évaluer sa valeur éthique. Se demander si elle est efficace compte tenu des buts poursuivis. Préciser quelles sont les difficultés éthiques et pratiques à la mettre en œuvre.

On peut certes sortir d'un conflit par la violence : le plus fort impose sa loi au plus faible. Et c'est provisoirement la paix. Mais est-ce toujours satisfaisant ? Et pour toujours ? Qu'en pense le plus faible ? Que ressent-il (l'humiliation d'avoir été vaincu) ? Que cherchera-t-il à faire (s'il le peut, se venger, devenir le plus fort pour prendre sa revanche) ? Et le plus fort, est-il assuré d'être toujours le plus fort ? La violence est-elle

alors aussi efficace qu'on le pense, surtout à moyen ou plus long terme ?

Un exemple : le traité de Versailles en 1919 avait humilié l'Allemagne vaincue à la fin de la première guerre mondiale. Elle cherchera à prendre sa revanche en 1940, avec la seconde guerre mondiale.

Méditer sur des exemples de non-violence

Prenons des exemples d'hommes ou de femmes connus pour avoir été non violents : Bouddha, Jésus, Luther King, Gandhi, Mandela furent des hommes célèbres non violents. On peut prendre le cas du boycott de la compagnie de bus américain en 1955, dont le règlement obligeait les noirs à céder leur place assise à un blanc ; ce que refusa Rosa Parks : les noirs américains marchèrent à pied en signe de protestation pendant des semaines au lieu de prendre le bus, obligeant la compagnie en perte de ressources à changer son règlement intérieur.

Ou la Marche du sel organisée en Inde par Gandhi en 1930 pour critiquer l'impôt sur le sel. Les marcheurs affrontèrent pacifiquement les soldats britanniques armés, qui les repoussèrent violemment à coups de crosses.

On peut réfléchir sur le sens que donne à son refus un objecteur de conscience, ou quelqu'un qui fait une grève de la faim. On peut montrer des images de syndicalistes grévistes manifestant pacifiquement dans la rue, ou enchaînés aux grilles de leur entreprise et délogés par des CRS ; des scènes de suicide par le feu des bonzes bouddhistes, donnant leur vie pour protester contre l'occupation chinoise du Tibet ; ou cette image d'un homme seul et sans arme debout devant un tank chinois place Tiananmen à Pékin. Pourquoi cette image, qui a fait le tour du monde, symbolise-t-elle la non-violence ?

Définir, à partir de ces exemples, la posture non violente

Quel type de moyens utilisent les non-violents, et pourquoi de tels moyens ?

Quels sont les objectifs poursuivis ? Le but est toujours une protestation contre ce qui est ressenti comme de l'injustice (racisme, inégalité, exploitation...) et pour faire changer la situation incriminée. La non-violence est donc un moyen de lutte.

Mais il y a une réflexion sur les moyens. Comment ne pas répondre à la violence reprochée par le même moyen ? Il y a une recherche de cohérence, de non-contradiction entre l'objectif recherché et le moyen utilisé.

Rechercher à partir des exemples ci-dessus ce qui caractérise ces actions non violentes : elles visent à entraver quelque chose (obliger la compagnie de bus à abandonner son règlement raciste, libérer le Tibet, mettre fin à la répression chinoise contre les manifestations, fléchir le refus patronal d'accorder des augmentations...).

Le non-violent sait qu'il s'attaque à une violence, et que celle-ci va se défendre, c'est-à-dire attaquer au moyen de sa force. Et il se prépare psychologiquement, souvent spirituellement, à cette confrontation non violente avec la violence, sachant qu'il court un risque physique et moral (répression policière, militaire, poursuites pénales, prison...). Il est prêt à souffrir (grève de la faim), voire mourir (suicide), pour une cause qu'il juge supérieure. D'où son courage à la fois physique et psychique. N'oublions pas que nombre de non-violents ont perdu la vie : Jésus a été crucifié, Luther King et Gandhi ont été assassinés. Mais leur exemple est si fort qu'on en parle encore.

Nous avons donné là des exemples de personnages célèbres. Cela laisserait penser que la non-violence est réservée à des hommes exceptionnels. Mais elle peut

être appliquée à une échelle ordinaire, par le commun des mortels, dans des gestes quotidiens : ne pas injurier l'automobiliste qui nous précède, n'allant pas assez vite à notre goût. Au fond, résister à nos réactions spontanées de colère, à nos pulsions agressives, rompre avec le conditionnement action/réaction, cultiver la maîtrise de nos émotions et prendre un minimum de distance, rétablir un langage intérieur, mettre en route la réflexion, relativiser en distinguant l'essentiel de l'accessoire, s'entraîner à la communication non violente avec autrui, apprendre à se placer de son point de vue...

Mieux se connaître, comprendre l'autre différent

La violence provient souvent d'une mauvaise connaissance de soi et de la méconnaissance d'autrui, qui nourrit tous les préjugés.

Connais-toi toi-même!

Cette méconnaissance de soi-même livre l'enfant à des impulsions sans anticipation des conséquences de ses actes. L'amener à réfléchir sur lui-même est un geste de prévention de la violence.

« Connais-toi toi-même » : c'est le conseil que donne à chacun le sage Socrate. Mieux se connaître soi-même est nécessaire pour prendre du recul, mieux s'accepter, éviter des maladroites avec les autres...

Pour savoir si l'enfant se connaît lui-même, on peut lui demander de faire son portrait : Que dirais-tu pour te présenter? Pense à tes origines, ta place dans la famille, tes caractéristiques physiques, ton caractère, tes goûts ; tes qualités manuelles, sportives, artistiques, intellectuelles ; tes qualités psychologiques et tes défauts (physiques, intellectuels, moraux) ; ta nationalité, ton appartenance religieuse ou pas, tes idées...

On peut ensuite insister : Est-ce bien toi que tu as décrit, ou seulement une image déformée, avec des aspects enjolivés ou au contraire dévalorisés? Comment savoir si tu as été objectif? En faisant ton portrait, t'es-tu un peu ou pas du tout comparé aux autres? Ce que les autres disent de toi te semble-t-il vrai ou faux, déformé? En quoi? Penses-tu qu'ils te connaissent? Mieux ou moins bien que toi? Pourquoi?

En fait, que connaissent de toi tes parents?

Des événements qui ont eu lieu quand tu étais petit et dont tu ne te souviens plus, ton comportement en famille, mais pas ce qui se passe à l'école ou avec tes copains. Et que connaissent de toi tes professeurs? Ton comportement à l'école, si tu travailles ou pas, tes résultats scolaires. Que connaissent de toi tes copains ? Si tu es bon ou pas dans telle activité commune. Tes amis? Des confidences sur ta vie que tu leur a faites en privé.

Tous semblent donc ne connaître que certains aspects de toi, ils ne te voient que dans certaines situations, pas dans d'autres où tu peux te comporter différemment ; en fait on ne te voit que de l'extérieur, on ne connaît pas ton être profond.

Mais la connaissance des autres peut t'aider à te comprendre toi-même, parce que certains te ressemblent et donc te renvoient ton image ; ou parce qu'ils sont très différents, et tu te dis : je ne suis vraiment pas comme ça !

Comprendre l'autre différent

C'est l'ignorance qui nourrit les préjugés, les stéréotypes. Le rapport à autrui est ambigu, car il est à la fois mon semblable (on appartient à la même espèce animale), et très différent (par son physique, son caractère, ses coutumes...). Les différences frappent davantage l'esprit, et on peut avoir de la difficulté à comprendre sa langue, sa religion, sa façon de manger, de s'habiller ; cela peut déranger nos habitudes, et poser des problèmes de coexistence. La réflexion sur la relation aux autres et à l'autre différent est donc fondamentale pour un vivre ensemble pacifique.

Pour aider un enfant à mieux connaître et comprendre les autres, on le fera réfléchir sur ce qu'est une relation.

Qu'est-ce qu'écouter quelqu'un? Est-ce difficile? Oui si je suis distrait, pressé, s'il m'énerve, si ce qu'il dit ne m'intéresse pas...

Y a-t-il une différence entre entendre quelqu'un avec ses oreilles, et l'écouter? J'entends du son, des mots, des phrases, mais j'écoute une personne en faisant attention à ce qu'elle dit, et en essayant de comprendre, de la comprendre. Il ne suffit pas d'ailleurs d'écouter pour comprendre. Dans la classe, quand tu écoutes vraiment, tu ne comprends pas toujours ton professeur (par exemple un raisonnement mathématique). Par ailleurs, comprendre des paroles est différent de comprendre un sentiment ; l'un est intellectuel, l'autre est plus affectif. On peut comprendre quelqu'un qui ne parle pas si l'on s'identifie à ce qu'il ressent, si l'on se met à sa place. C'est difficile si on ne le connaît pas.

Il y a aussi une différence entre comprendre quelqu'un et le connaître. Par exemple, on comprend son ami et on connaît la façon de pêcher d'un esquimau. Connaître est plus intellectuel, plus extérieur, et comprendre suppose de rentrer à l'intérieur de la personne. Il est difficile de connaître quelqu'un qui ne parle pas la même langue (comment se parler, comprendre ce qu'il dit? les gestes ont un pouvoir limité) ; ou quelqu'un qui ne pense pas ou ne se comporte pas comme soi, parce qu'il vit dans un autre pays (la Chine, la forêt tropicale...), ou parce qu'il a une autre religion, d'autres coutumes, d'autres façons de manger, se loger, se déplacer, se marier, être enterré...

Il est important de connaître et de comprendre les autres pour mieux vivre avec eux, cela renforce les liens. Cela enrichit de voir comment d'autres hommes vivent, cela nous fait réfléchir.

Travailler l'empathie pour réduire la violence

Développer la capacité d'empathie des enfants contribue à prévenir et réduire la violence. Qu'est-ce à dire? La sympathie (étymologiquement « sentir avec »), au contraire de l'antipathie, est un sentiment qui nous rend une personne agréable, par son physique,

son caractère, son comportement... Par distinction, l'empathie est la capacité de se mettre affectivement et cognitivement à la place de quelqu'un, pour comprendre ce qu'il ressent et sa façon d'appréhender le monde. Elle n'est pas une simple identification avec la personne, car elle maintient notre différence. Les psychologues travaillent leur empathie, à la recherche de la bonne distance, assez près pour pouvoir comprendre, mais sans aller jusqu'à fusionner, afin de pouvoir aider réellement. Elle est d'autant plus aisée que la personne nous est proche, nous ressemble, que nous vivons des situations semblables ; et plus difficile avec un inconnu, une personne d'un autre milieu, d'une autre culture. Des clefs de compréhension de nos différences peuvent accroître notre capacité d'empathie, posture qui donc se travaille.

Nous faisons l'hypothèse que l'absence d'empathie d'un agresseur envers sa victime donne libre cours à sa violence et ne produit guère de culpabilité. Et qu'inversement la manifestation d'une empathie peut réfréner voire inhiber l'agressivité, rendre plus réflexive et éthique la conduite.

Notons que, même originaux, nous ressemblons à d'autres par bien des aspects. L'empathie est un moyen de connaissance, certain quoiqu'imparfait, des sentiments et de la vision du monde de mon semblable ; et, par là, un type de lien social qui favorise le vivre ensemble, en entraînant la bienveillance.

Le développement de l'empathie chez les enfants est donc un enjeu dans la réduction de leur violence. On objectera que l'on peut aussi « comprendre » le bourreau, et pas seulement la victime, et que l'on peut s'identifier à des héros du mal. Un des enjeux de l'éducation est précisément, d'une part, de proposer des identifications éthiquement souhaitables sans tomber, ce qui n'est pas facile, dans une moralisation que rejettent les jeunes ; d'autre part, d'amener à ces jeunes des éléments de compréhension des comportements humains, pour élargir leur capacité à appréhender ceux d'autrui. La littérature, et donc la

lecture, est notamment un bon moyen de développer l'empathie avec des personnages différents de nous.

Pour accompagner la réflexion d'un enfant, on peut lui demander s'il s'est déjà mis à la place d'une personne confrontée à une situation difficile. On peut prendre l'exemple d'un abandon amoureux, d'un accident, d'une maladie, d'un deuil... Qu'est-ce qui fait qu'il a compris ce que l'autre ressent ?

On peut aussi évoquer un exemple de ces situations difficiles pris dans un album, une bande dessinée, un roman ou un film, et demander ce qu'il comprend du ressenti du héros devant son épreuve ?

Ou prendre un contre-exemple : lors de son procès à Jérusalem, un haut responsable nazi, Eichman, a tenté de fuir sa responsabilité d'avoir anéanti des milliers de juifs en disant qu'il ne faisait qu'obéir aux ordres. Était-il en empathie avec les juifs ? Les considérait-il comme des êtres humains ? Que penser de son argument : « J'étais un fonctionnaire zélé qui appliquait à la lettre les ordres que l'on me donnait » ? Est-ce que, s'il avait eu de l'empathie pour les enfants qui partaient au four crématoire, il aurait pu davantage réfléchir à la portée morale de ses actes ? Quel est donc l'intérêt d'avoir de l'empathie envers des victimes ?

Autre exemple : un chercheur, Milgram, a demandé à des étudiants, prétextant une expérience en psychologie, d'envoyer des décharges d'électricité de plus en plus fortes sur certaines personnes (lorsque soi-disant elles ne répondaient pas correctement à un prétendu test). En fait c'était simulé, les personnes étaient des comédiens qui criaient, ce qu'ignoraient les étudiants. La majorité de ceux-ci a continué à obéir à l'ordre d'augmenter les décharges, alors qu'ils voyaient les personnes se torturer de plus en plus de douleur. Qu'est-ce que cet exemple prouve ? Comment se fait-il que ces étudiants aient continué à électrocuter les gens, alors qu'ils étaient libres d'arrêter ? Et pourquoi une minorité l'a quand même refusé et arrêté ?

On pourrait de la même façon réfléchir sur l'humour, à bien distinguer de la moquerie et de l'ironie qui cherchent à blesser. L'humour est plaisant, il garde le contact avec la personne, ne rompt pas le lien social, mais il permet de façon détournée de dire des choses qui, prononcées autrement, seraient perçues immédiatement comme un reproche pouvant entraîner des réactions violentes. Savoir manier l'humour est une capacité relationnelle utile pour désamorcer bien des conflits...

Conclusion

Une société a la jeunesse qu'elle mérite. La nôtre se proclame « démocratique » dans sa constitution et ses lois. On peut comprendre par là une société qui met en avant les valeurs fondatrices d'un rapport plus égalitaire entre les hommes et qui leur reconnaît des droits individuels et collectifs. Cet idéal est aujourd'hui écorné par la persistance de fortes inégalités économiques alimentant l'insécurité sociale du chômage et des emplois précaires, par la difficulté de l'école à intégrer et servir d'ascenseur social, par la mentalité consumériste et individualiste qui effrite les solidarités, par l'afflux de réfugiés amenant des réactions xénophobes, par la méfiance populaire vis-à-vis des hommes politiques, servant la montée des populismes. Ce contexte morose est propice à la peur de l'autre, à la violence.

Les éducateurs doivent réagir, car les enfants sont le monde de demain. Ils ont à prendre leur responsabilité dans cette situation difficile, avec leurs moyens spécifiques. Nous leur proposons l'une des voies possibles, celle de la discussion, qui est une façon de vivre ensemble dans l'échange, en traitant le désaccord par la confrontation mais sans violence, pour faire l'expérience structurante et civilisatrice du désaccord dans la paix, de la différence dans la coexistence.

Dans un monde aussi complexe que le nôtre, il ne peut plus y avoir – c'est le message commun de la science, de la philosophie et de la pluralité démocratique – de certitudes dogmatiques. La complexité doit développer chez nous la perplexité, le goût de la recherche, le sens de la question, la nécessité de l'échange. La sagesse des modernes est une démarche rationnelle, critique, qui cherche avant d'affirmer, qui a besoin des autres (et de l'autre différent) pour évoluer.

C'est pourquoi nous insistons sur la visée philosophique des discussions, sur l'importance de la réflexivité pour faire contrepoids aux impulsions spontanées et aux réactions agressives. Ce livre n'a d'autre but que de montrer aux enfants les ravages de la violence, comme dans le racisme ou le sexisme, et l'intérêt de discuter. Il insiste sur la nécessité de distinguer croire et savoir pour développer son esprit critique, et l'utilité en cas de conflit d'alternatives à la violence, comme la négociation, la médiation, la connaissance de soi et la compréhension d'autrui pour vivre plus pacifiquement en démocratie.

Bibliographie

- Chirouter E., *Ateliers de philosophie en classe à partir d'albums jeunesse*, Hachette, 2016.
- Galichet F., *Pratiquer la philosophie à l'école, 15 débats pour les enfants du cycle 2 au collège*. (Gratuitement téléchargeable sur : <http://philogalichet.fr/telechargez-gratuitement-pratiquer-la-philosophie-a-lecole/>)
- Lenoir F., *Philosopher et méditer avec les enfants*, A. Michel, 2016.
- Muller J.-M., *De la non-violence en éducation*, Unesco-Inrc, 2002.
- Piquemal M., *Les Philo-fables*, A. Michel, 2008.
- Tozzi M., *La morale, ça se discute*, A. Michel Jeunesse, 2014.
- Tozzi M., *Débattre à partir des mythes : À l'école et ailleurs*, Chronique sociale, 2006.
- Tozzi M., Gilbert M., *Ateliers philo à la maison*, Eyrolles, 2016.
- Tozzi P., *Plaidoyer pour la non-violence*, Le Pommier, 2016.
- Site de Michel Tozzi : www.philotozzi.com, de nombreux articles à télécharger gratuitement.

Pour approfondir le sujet



- Quand l'enfant apprend la citoyenneté, avec Jean-Paul Matot
- Quand l'enfant joue à « on disait que », avec Sophie Marinopoulos
- Le Jeu des Trois Figures : Un outil pour répondre aux objectifs des maternelles, avec Serge Tisseron
- ...
- Jouer pour grandir, de Sophie Marinopoulo
- Le jeu des trois figures en classes maternelles, de Serge Tisseron
- Les trésors de l'ennui, de Sophie Marinopoulos
- ...

En Belgique uniquement **LES ATELIERS DE LA PENSÉE JOUEUSE**

Une animation dès la 3^e maternelle
pour pratiquer la discussion philosophique
à partir du jeu théâtral



UN DISPOSITIF ÉDUCATIF en 2 temps et 7 consignes, simple à mettre en place

Les Ateliers de la Pensée joueuse rencontrent les objectifs scolaires et les objectifs de l'éducation à la philosophie et la citoyenneté de l'enseignement maternel et primaire en travaillant essentiellement sur l'empathie et le sens moral, l'esprit critique, le processus de socialisation dans un cadre éducatif.

UNE FORMATION DE 3 JOURS pour les enseignant(e)s et les acteurs scolaires, tels les agents PMS, AMO...

L'appropriation du dispositif en formation se fait principalement à partir de la pratique de jeux de théâtre et discussions philosophiques ; des lectures en fondent le point de vue théorique.

sur yapaka.be

Inscription et conditions sur yapaka.be

Temps d'Arrêt / Lectures

Derniers parus

37. L'enfant et la séparation parentale.

Diane Drory

38. L'expérience quotidienne de l'enfant.

Dominique Ottavi

39. Adolescence et risques.

Pascal Hachet

40. La souffrance des marâtres.

Susann Heenen-Wolff

41. Grandir en situation transculturelle.

Marie-Rose Moro*

42. Qu'est-ce que la distinction de sexe ?

Irène Théry

43. L'observation du bébé.

Annette Watillon

44. Parents défaillants, professionnels en souffrance.

Martine Lamour*

45. Infanticides et néonaticides.

Sophie Marinopoulos

46. Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles.

Serge Tisseron

47. Cyberdépendance et autres croquemitaines.

Pascal Minotte

48. L'attachement, un lien vital.

Nicole Guedeney

49. L'adolescence en marge du social.

Jean Claude Quentel

50. Homoparentalités.

Susann Heenen-Wolff*

51. Les premiers liens.

Marie Couvert*

52. Fonction maternelle, fonction paternelle.

Jean-Pierre Lebrun*

53. Ces familles qui ne demandent rien.

Jean-Paul Mugnier.

54. Événement traumatique en institution.

Delphine Pennewaert
et Thibaut Lorent

55. La grossesse psychique : l'aube des liens.

Geneviève Bruwier

56. Qui a peur du grand méchant Web ?

Pascal Minotte

57. Accompagnement et alliance en cours de grossesse.

Françoise Molénat*

58. Le travail social ou « l'Art de l'ordinaire ».

David Puaud*

59. Protection de l'enfance et paniques morales.

Christine Machiels
et David Niget

60. Jouer pour grandir.

Sophie Marinopoulos

61. Prise en charge des délinquants sexuels.

André Ciavaldini

62. Hypersexualisation des enfants.

Jean Blairon, Carine De Buck,
Diane Huppert, Jean-Pierre Lebrun,
Vincent Magos, Jean-Paul Matot,
Jérôme Petit, Laurence Watillon*

63. La victime dans tous ses états. Anne-Françoise Dahin*

64. Grandir avec les écrans « La règle 3-6-9-12 ».

Serge Tisseron

65. Soutien à la parentalité et contrôle social.

Gérard Neyrand

66. La paternalité et ses troubles.

Martine Lamour

67. La maltraitance infantile, par delà la bienpensée.

Bernard Golse

68. Un conjoint violent est-il un mauvais parent ?

Benoit Bastard

69. À la rencontre des bébés en souffrance.

Geneviève Bruwier

70. Développement et troubles de l'enfant.

Marie-Paule Durieux

71. Guide de prévention de la maltraitance.

Marc Gérard

72. Garde alternée : les besoins de l'enfant.

Christine Frisch-Desmarez, Maurice Berger

73. Le lien civil en crise ?

Carole Gayet-Viaud

74. L'enfant difficile.

Pierre Delion*

75. Les espaces entre vérité et mensonge.

Christophe Adam, Lambros Couloubaritsis

76. Adolescence et conduites à risque.

David Le Breton

77. Pour une hospitalité périnatale.

Sylvain Missonnier

78. Travailler ensemble en institution.

Christine Vander Borghet*

79. La violence envers les enfants, approche transculturelle.

Marie Rose Moro

80. Rites de virilité à l'adolescence.

David Le Breton

81. La nécessité de parler aux bébés.

Annette Watillon-Naveau

82. Cet art qui éduque.

Alain Kerlan et Samia Langar*

83. Développement et troubles de l'enfant. 1-4 ans

Marie-Paule Durieux

84. TDAH - Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité.

Rita Sferrazza

85. Introduire l'enfant au social.

Marie Masson

86. Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?

Pierre Delion

87. Corps et adolescence.

David Le Breton

88. La violence conjugale frappe les enfants.

Christine Frisch-Desmarez

89. La violence de jeunes : punir ou éduquer ?

Véronique Le Goaziou

90. L'évolution des savoirs sur la parentalité. Gérard Neyrand

91. Les risques d'une éducation sans peine

Jean-Pierre Lebrun

92. La vitalité relationnelle du bébé. Graciela C. Crespin

93. Prendre soin du bébé placé. Geneviève Bruwier*

94. Les trésors de l'enfui.

Sophie Marinopoulos

* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

En Belgique uniquement

Les livres de yapaka

disponibles gratuitement au 0800/20 000 ou infos@cfwb.be



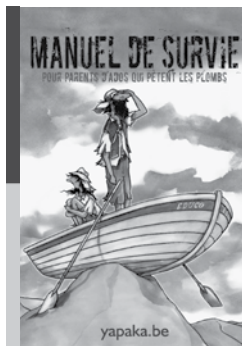
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS