

L'exercice de l'

Magali Prats,
professeur de SES
au lycée Jacques-Decour
et au lycée Fénelon de Paris (75).

Développer l'esprit critique des élèves est une mission primordiale de l'ensemble du système éducatif, et l'ECJS, de par son statut, son contenu et ses méthodes, joue un rôle particulier à cet égard.

La séquence pédagogique mise en place en classe de seconde, dont on trouvera ci-dessous le procédé d'élaboration et le déroulement, en faisant réfléchir les élèves sur une assertion de portée générale, concourt à cette formation de l'esprit critique.

Nous n'ignorons pas que la formation de l'esprit critique des élèves n'est l'apanage d'aucune discipline, et qu'il n'est pas non plus réservé à une classe d'âge prédéfinie. Le système éducatif français dans son entier s'est en effet assigné pour mission de contribuer au développement de l'esprit critique des élèves.

Il nous semble cependant que l'ECJS de par le statut particulier qui est le sien, tant en matière de contenus que de méthodes, peut jouer, pour la pratique de l'esprit critique, un rôle à la fois spécifique, c'est-à-dire distinct de celui des autres disciplines, et central, dans la mesure où il fait de la citoyenneté son axe principal d'étude et de pratique. Or point n'est besoin de rappeler ici le lien étroit qui unit esprit critique et citoyenneté².

Conçu comme un lieu d'échanges et de réflexions, donnant aux élèves l'occasion de mobiliser les connaissances et les méthodes acquises dans les autres disciplines, l'ECJS peut sans doute être appréhendée par l'enseignant comme ce lieu où l'« on met à l'épreuve, sur l'entendement d'autres personnes, les fondements de cette créance qui pour nous possède une valeur, afin de déterminer s'ils produisent sur une raison étrangère exactement le même effet que sur la nôtre, [ce qui est un moyen de] découvrir la validité simplement personnelle du jugement³ », autrement dit, un lieu particulièrement propice à l'expression et au développement de l'esprit critique.

Élaboration de la séquence

S'il est envisageable de faire de l'ECJS un tel lieu, c'est-à-dire si l'enseignant conçoit l'ECJS comme ce moment privilégié pour former l'esprit critique des élèves, la préparation de séquences pédagogiques sur ce thème nécessite bien entendu, comme pour toute séquence pédagogique, d'en définir un cadrage précis.

Il convient d'abord de délimiter strictement l'objectif des séquences (étant entendu que l'objectif général est ici la formation de l'esprit critique), puis d'élaborer les dispositifs pédagogiques adéquats, c'est-à-dire de trouver les moyens appropriés pour tenter d'atteindre cet objectif, mais aussi pour être en mesure d'apprécier s'il est effectivement atteint – en totalité ou partiellement – ou, à tout le moins, si le travail proposé aux élèves leur a permis de progresser dans l'exercice de leur esprit critique.

Celui des élèves ne saurait être suscité, si le professeur ne fait pas preuve d'esprit critique vis-à-vis de lui-même ! S'agissant du premier point, pour concourir à la formation de l'esprit critique des élèves, nous nous sommes

1. Ce travail est issu d'un mémoire professionnel rédigé sous la direction de Gérard Grosse.

2. Ce lien est abondamment souligné par le programme d'ECJS de la classe de seconde.

3. Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, Paris, GF-Flammarion, 2001, p. 667-668.

esprit critique

en ECJS, en seconde

fixé plusieurs grands axes d'étude, que nous avons décomposés en différents objectifs plus précis, clairement circonscrits, que l'on pourrait qualifier d'objectifs élémentaires, au sens où l'on ne peut les décomposer davantage. Si nos pratiques pédagogiques permettent à nos élèves d'atteindre ces objectifs élémentaires, nous aurons alors, du même coup, pensons-nous, aiguisé leur esprit critique. Chacun de ces objectifs élémentaires constitue donc ce vers quoi nous voulons conduire nos élèves au cours d'une séquence pédagogique.

L'axe d'étude dans lequel s'inscrit la séquence que nous rapportons ici consiste en l'analyse d'une assertion de portée générale.

Il nous semble en effet qu'une affirmation, dont la portée apparaît générale, doit susciter, chez un sujet doté d'esprit critique, un double questionnement : une interrogation spécifiquement axée sur ses modalités d'élaboration et une réflexion plus particulièrement orientée sur la forme de son énonciation. Notons que ce double questionnement conduit nécessairement à examiner le contenu même de l'assertion dont il est question, mais de manière plus méthodique, plus objective, et donc finalement plus aisée, que ne le serait une analyse de cette affirmation directement orientée sur la critique de son contenu.

Ce double questionnement doit lui-même correspondre, nous semble-t-il, à deux objectifs élémentaires distincts, chacun étant associé à une séquence pédagogique complète.

La séquence qui suit illustre la poursuite du second objectif élémentaire⁴ que nous définissons ainsi : s'interroger sur la formulation d'une assertion de portée générale⁵.

Nos élèves doivent en effet être en mesure, à la lecture d'un texte ou à l'écoute d'une émission télévisée ou radiophonique, de repérer le type d'énoncé auquel ils sont confrontés. Dans la séquence suivante, nous avons circonscrit la réflexion que nous voulions mener à deux types d'énoncés clairement identifiés : le fait et l'opinion. Cette distinction, pour évidente qu'elle puisse paraître, se révèle en réalité loin d'être toujours aisément repérable par nos élèves. Dès lors, si notre objectif est de rendre les élèves capables de distinguer le fait de l'opinion, il est déjà souhaitable, dans un premier temps, qu'ils aient présent à l'esprit l'existence même de ces deux registres du discours.

Quant aux moyens mis en œuvre pour tendre vers cet objectif, et pour apprécier la mesure dans laquelle il est ou non atteint, nous avons mis sur pied un dispositif qui vise à comparer, autant que faire se peut, les réponses fournies par les élèves à un même questionnaire qui leur sera proposé deux fois selon le processus suivant : – première étape : avant d'avoir exercé l'esprit critique des élèves sur un sujet précis, nous leur proposons un questionnaire d'introduction sur ce même sujet, dans lequel figure un ensemble d'affirmations. Les élèves doivent indiquer, pour chacune de ces assertions, si elle est vraie ou fausse, si elle est trop imprécise pour que l'on puisse se prononcer, s'il s'agit d'un fait ou d'une opinion... Puis nous récupérons les questionnaires, sans en proposer de correction ;

– deuxième étape : le même questionnaire est de nouveau soumis aux élèves, mais cette fois accompagné d'éléments d'informations susceptibles de les conduire à adopter une démarche critique, donc de rendre plus vigilant leur esprit critique. Les élèves remplissent une nouvelle fois le questionnaire et nous le remettons ensuite ; – troisième étape : nous reprenons les réponses apportées par les élèves au premier questionnaire et les comparons à celles du second questionnaire. Les élèves sont également invités à se livrer à cette comparaison qui doit, pensons-nous, par des réponses différentes d'un questionnaire à l'autre, pour un même élève et sur une même question, mettre en relief une évolution, stimulée par une progression dans l'exercice de l'esprit critique. Vient ensuite une discussion collective, qui achève la séquence, destinée à éclairer, pour l'ensemble des élèves, les raisons qui auront incité certains d'entre eux à modifier leurs réponses.

Un tel processus peut s'inscrire dans la perspective plus générale de l'évaluation formative. Il permet aux élèves de se livrer à une auto-évaluation, dont le principe nous paraît en adéquation avec le développement de l'esprit critique, qui doit aussi s'exercer envers soi-même.

4. Le premier d'entre eux a fait l'objet d'une autre séquence pédagogique.

5. Si l'on suit André Lalande, qui définit ainsi l'esprit critique : « on appelle [...] esprit critique celui qui n'accepte aucune assertion sans s'interroger d'abord sur la valeur de cette assertion, soit au point de vue de son contenu (critique interne), soit au point de vue de son origine (critique externe) », on peut considérer que cet objectif élémentaire relève de ce que l'auteur du *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* qualifie de « critique interne ». Lalande André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Puf, 1999, volume 1, p. 197, coll. « Quadrige ».

[Déroulement de la séquence

La séquence décrite ici s'insère dans l'étude du thème « citoyenneté et travail ». Plus précisément, les propositions que nous avons soumises à l'examen critique de nos élèves se rapportent au sujet qu'ils ont choisi : « le travail des enfants⁶ ».

Pour construire cette séquence, nous nous sommes appuyée sur un article de Bénédicte Reynaud intitulé « L'exploitation des enfants au travail⁷ ». Cet article rappelle quelques-uns des arguments fréquemment avancés par tous ceux qui adoptent, face au travail des enfants, « une attitude fataliste » ainsi que l'écrit l'auteur, considérant notamment qu'il serait néfaste, pour l'économie des pays en développement (PED), de vouloir mettre un terme trop rapide et trop brutal au travail des plus jeunes.

Nous avons reformulé ces arguments de manière à les énoncer sous la forme d'affirmations simples, sans pour autant, bien entendu, en modifier la teneur.

Les quatre propositions suivantes ont donc été soumises à l'examen critique des élèves :

- Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents.
- Le travail des enfants, dans certains pays, est lié à la pauvreté et au chômage des parents.
- Pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux, les entreprises des pays en développement ont besoin du travail des enfants.
- Le travail des enfants est une étape nécessaire au développement des pays.

PREMIÈRE ÉTAPE

Une fiche est distribuée aux élèves sur laquelle figurent ces quatre propositions qu'ils doivent ranger dans la catégorie des faits ou des opinions, en justifiant leur choix.

Avant de laisser aux élèves le soin de remplir cette fiche, nous leur demandons de rappeler oralement ce qu'est un fait et ce qu'est une opinion. Le professeur, pour préparer cette séquence, a pris soin de confronter ses propres acquis sur le sujet aux définitions proposées par plusieurs dictionnaires.

Très rapidement, émergent chez les élèves les idées suivantes : le fait est « ce qui est réel, ce qui existe » (le professeur ajoute : « ce qui est avéré, établi ; ce qui peut être constaté, observé »), tandis que l'opinion « est un point de vue, un jugement porté sur quelque chose » (le professeur propose : « manière de penser, sentiment particulier qu'on se forme d'une chose, appréciation »). Il est ensuite demandé aux élèves d'indiquer ce qui distingue radicalement le fait de l'opinion. Les élèves soulignent alors « qu'il est possible de ne pas partager l'opinion de quelqu'un, alors qu'on ne peut pas ne pas être d'accord avec un fait » (le professeur complète :

« un fait se traduit par un énoncé qui ne porte pas de jugement ; face à un même fait peuvent naître des opinions différentes pour le qualifier : bon/mauvais, juste/injuste... qui requièrent une élaboration intellectuelle puisqu'il faut déjà posséder l'idée du juste et de l'injuste... »). Les élèves en tirent l'idée que le fait ressortit au domaine de l'objectivité, alors que l'opinion relève du champ de la subjectivité. Pour finir sur l'examen de ces notions, les élèves sont invités à retrouver quelques expressions qui contiennent le terme « opinion ». Sont alors énoncées les expressions suivantes : « opinion publique, journal d'opinion, délit d'opinion, liberté d'opinion ».

Ces prémices énoncées, vient le moment pour les élèves de classer les propositions soumises à leur examen critique.

Dans la mesure où nous souhaitons tenter d'évaluer les progrès qu'accomplissent nos élèves en matière de pratique de l'exercice de l'esprit critique, nous avons mis en place cette séquence en introduction à l'étude du sujet « le travail des enfants ». Nos élèves ne disposent donc que de leurs connaissances antérieures et de leurs propres représentations, pour traiter cet exercice. Aucune documentation ne leur a été donnée, et « aucun cours » ne leur a été dispensé sur le travail des enfants.

Conformément au dispositif pédagogique que nous avons annoncé précédemment, nous récupérons les fiches une fois remplies par les élèves, mais nous ne proposons pas de correction immédiate à cet exercice. Afin d'en faciliter la lecture, nous présentons les réponses apportées par les élèves dans les deux tableaux 1 et 2. Ce regroupement a été possible dans la mesure où les élèves ont justifié leurs réponses en avançant des idées qui, bien que formulées différemment d'un élève à un autre, se sont révélées assez proches dans leur contenu.

Ces réponses appellent quelques précisions.

Pour ce qui est du classement proprement dit, dans la catégorie du fait ou de l'opinion, 10 élèves sur 31 ont correctement qualifié toutes ces propositions, c'est-à-dire ont bien vu dans la deuxième d'entre elles un fait, tandis que les première, troisième et quatrième étaient bien qualifiées d'opinions. Les 2 élèves qui ont pris la deuxième proposition pour une opinion ont indiqué que les trois autres exprimaient des faits. Manifestement, c'est le sens même des mots « fait » et « opinion » qui n'a pas été saisi. Ces élèves n'ont d'ailleurs fourni aucune justification à leur choix. Quant aux 19 élèves restants, ils ont commis une, deux ou trois erreurs dans la classification des première, troisième et quatrième propositions.

6. « Le travail des enfants » est un des sujets suggérés par le document d'accompagnement des programmes d'ECJS de la classe de seconde (CNDP, 2000).

7. Bénédicte Reynaud, « L'exploitation des enfants au travail », *Sciences humaines*, août-septembre 1997, n° 75, p. 12 à 17.

TABLEAU 1

Proposition	Nombre d'élèves ayant qualifié la proposition de « fait »	Idee(s) principale(s) contenue(s) dans la justification apportée par les élèves
Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents.	18	<ul style="list-style-type: none"> - Quand on est pauvre, on n'a pas toujours le choix, et il y a des gens pour en profiter. - C'est immoral, mais c'est un fait. <i>Certains élèves n'ont apporté aucune justification.</i>
Le travail des enfants, dans certains pays, est lié à la pauvreté et au chômage des parents.	29	La pauvreté est bien une explication à l'existence du travail des enfants.
Pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux, les entreprises des pays en développement ont besoin du travail des enfants.	18	Si les pays en développement n'avaient pas besoin du travail des enfants, celui-ci n'existerait pas. <i>Certains élèves n'ont apporté aucune justification.</i>
Le travail des enfants est une étape nécessaire au développement des pays.	20	Quand les pays développés ne l'étaient pas encore, le travail des enfants existait, donc celui-ci pourrait bien être une étape nécessaire au développement. <i>Certains élèves n'ont apporté aucune justification.</i>

TABLEAU 2

Proposition	Nombre d'élèves ayant qualifié la proposition d'« opinion »	Idee(s) principale(s) contenue(s) dans la justification apportée par les élèves
Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents.	13	<ul style="list-style-type: none"> - Il existe d'autres moyens de faire face à la pauvreté et au chômage que faire travailler les enfants. - Tous les parents pauvres et au chômage n'envoient pas leurs enfants travailler. - Rien n'est inévitable.
Le travail des enfants, dans certains pays, est lié à la pauvreté et au chômage des parents.	2	<i>Ces élèves n'ont apporté aucune justification.</i>
Pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux, les entreprises des pays en développement ont besoin du travail des enfants.	13	On ne sait pas exactement ce que signifie le mot « besoin ». D'où une hésitation avant de qualifier cette proposition d'opinion. <i>Certains élèves n'ont apporté aucune justification.</i>
Le travail des enfants est une étape nécessaire au développement des pays.	11	<ul style="list-style-type: none"> - Les pays en développement se développeraient plus vite si les enfants allaient à l'école. - Ce n'est sans doute pas nécessaire. <i>Certains élèves n'ont apporté aucune justification.</i>

Pour ce qui est de la justification apportée à leurs choix, ceux qui ont qualifié à tort les première, troisième et quatrième propositions de faits n'ont, bien entendu, pas pu apporter d'arguments satisfaisants. Pour la plupart, ils tentent de trouver pour chacune de ces affirmations une idée qui va dans le même sens. Ce faisant, ils prennent pour « nécessaires » ou « inévitables » des observations seulement contingentes et font donc – sans s'en apercevoir – une loi de phénomènes socio-historiques nullement soumis à un quelconque déterminisme. Au contraire, les élèves qui ont bien vu dans ces allégations de simples opinions essaient d'avancer une proposition alternative (« Les PED se développeraient

plus vite si les enfants allaient à l'école ») ou un contre-exemple (« Tous les parents pauvres et au chômage n'envoient pas leurs enfants travailler »). Dans ce dernier cas, il semble bien qu'ils pressentent, même s'ils ne sont pas en mesure de l'expliciter, que l'existence d'un contre-exemple suffit à disqualifier l'idée que ces propositions pourraient être des faits. Quelques élèves, enfin, s'attachent au vocabulaire employé dans ces affirmations et en soulignent le caractère extrême (« Rien n'est inévitable », « Ce n'est sans doute pas nécessaire ») ou l'ambiguïté (comment faut-il comprendre le mot « besoin », choisi à dessein par le professeur ?)

DEUXIÈME ÉTAPE

Nous distribuons aux élèves des fiches identiques aux précédentes, c'est-à-dire sur lesquelles figurent les quatre mêmes propositions.

De nouveau, nous leur demandons d'indiquer s'il s'agit de faits ou d'opinions. Mais cette fois, avant de répondre, les élèves sont invités à étudier un document que nous leur remettons en même temps. Il s'agit de « morceaux choisis », extraits de l'article de Bénédicte Reynaud (« L'exploitation des enfants au travail », *Sciences humaines, op. cit.*), mentionné plus haut.

Ces extraits doivent tout d'abord fournir à nos élèves des éléments de connaissance relatifs au travail des enfants – éléments qui leur sont encore méconnus à ce moment de notre séquence, ainsi que l'a montré le « dépouillement » de leurs précédentes réponses. Ces morceaux choisis, en donnant à nos élèves de quoi étayer leurs réponses, visent ensuite à leur permettre de mieux saisir la différence entre une opinion énoncée de façon péremptoire, et que rien ne vient appuyer, d'une proposition argumentée, qui se présente comme l'aboutissement d'un raisonnement construit et d'une réflexion véritable.

Il nous semble, enfin, que le travail de sélection d'informations pertinentes au regard de ce que l'on veut montrer est en lui-même un exercice formateur à la pratique de l'esprit critique. Nos élèves étant sans cesse confrontés, dans leur vie quotidienne, à des discours où ces informations font défaut, nous voulons que cet exercice les rende mieux à même d'en déceler l'absence.

Nous indiquons donc à nos élèves que dans ces extraits figurent des éléments d'information de nature à leur permettre de déterminer si les quatre phrases proposées relèvent du domaine factuel ou appartiennent à la catégorie des opinions.

Pour justifier leurs choix, les élèves doivent, cette fois, faire référence aux extraits qui leur sont apparus significatifs. Il leur est précisé que ces extraits vont peut-être conforter les choix qu'ils avaient faits précédemment, lors de la première étape de notre séquence, mais qu'ils sont également susceptibles de les conduire à modifier ces choix.

Extrait n° 1

« Comment abolir un phénomène comme l'exploitation économique des enfants, qui ne peut pourtant pas avoir de définition précise et universelle ? Il apparaît que dans beaucoup de sociétés rurales, le travail de l'enfant fait partie de sa formation normale et de sa socialisation. Il n'est donc pas reconnu comme une forme d'exploitation, même s'il est très dur. La diversité des cultures, des traditions et de l'histoire des nations rend très difficile la spécification de critères généraux et atemporels permettant de définir où finit l'activité éducative et où commence l'exploitation de l'enfant. »

Extrait n° 2

« Les attitudes fatalistes face au travail des enfants sont monnaie courante. »

Extrait n° 3

« On remarque que, dans les pays industrialisés, la fin du travail des enfants n'a pas obéi à des raisons économiques : il a fallu qu'une réglementation intervienne pour contenir ce phénomène.

Ce sont les lois sur le travail des enfants au XIX^e siècle (en France, 1841) et celles sur la scolarisation obligatoire (1874) qui ont agi contre lui. De plus, [...] le travail des enfants n'a pas complètement disparu dans les pays développés. En France, on sait que des enfants travaillent dans des ateliers clandestins à domicile, comme par exemple à Troyes dans le textile.

La situation des apprentis en France devrait être explorée de façon systématique. La richesse d'un pays ne signifie pas que la protection des enfants y est assurée. »

Extrait n° 4

« Priver de leur travail les enfants qui n'ont pas l'âge réglementaire risque en effet dans l'immédiat de faire empirer la situation. » (OIT, document du conseil d'administration sur le travail des enfants, novembre 1995 ; cité par Bénédicte Reynaud.)

Extrait n° 5

« L'esclavage est sans doute la forme la plus invisible d'exploitation des enfants. L'une des formes de travail forcé la plus répandue est la servitude pour dettes. [...] Quels en sont les mécanismes ? Le travail de l'enfant sert généralement à rembourser un prêt que les parents (ou les grands-parents) ont contracté soit pour survivre, soit pour des raisons sociales ou religieuses. »

Extrait n° 6

« L'État du Kerala en Inde a réussi, malgré sa pauvreté extrême, à supprimer le travail des enfants. »

Extrait n° 7

« Le travail des enfants accroît la pauvreté des parents en provoquant une baisse des taux de salaire et en réduisant les possibilités d'emploi des adultes. D'où la pauvreté accrue de ces derniers. »

Extrait n° 8

« Une étude réalisée par le BIT en 1996 sur l'industrie des tapis tissés à la main en Inde parvenait à la conclusion que les enfants n'ont pas de compétences spécifiques.

Dans l'industrie des tapis, de la verrerie, de la serrurerie, du polissage des pierres – activités comportant des dangers certains –, les tâches sont aussi bien confiées à des adultes qu'à des enfants. »

Extrait n° 9

« Les économies réalisées par l'emploi d'enfants à la place d'adultes sont souvent faibles au regard du prix de vente final des produits : pour les tapis indiens ou pakistanais, l'économie oscille entre 5 et 10 % du prix selon le genre de tapis. Cela signifie que le prix final n'est pas fonction du coût de la main-d'œuvre. »

Extrait n° 10

« Selon une étude de l'OCDE en 1996, rien n'indique que les pays à normes de travail faibles ont de meilleurs résultats à l'exportation que les pays à normes de travail élevées. »

Extrait n° 11

« Il est clair que le travail nuit au développement intellectuel des enfants et en particulier les empêche de devenir des adultes qualifiés. Or tous les pays, sans exception, doivent aujourd'hui, pour faire face à la mondialisation, posséder ou acquérir une main-d'œuvre qualifiée. »

En remettant ces extraits aux élèves, nous leur avons donné une dernière consigne : prêter une attention particulière au vocabulaire utilisé dans chacune des quatre

propositions de nouveau soumises à leur examen. Les réponses apportées par nos élèves lors de cette seconde étape de la réflexion sont présentées, comme précédemment, dans les deux tableaux 3 et 4.

On compte cette fois 22 élèves qui n'ont commis aucune erreur (parmi lesquels figurent les 10 élèves qui avaient déjà correctement classé toutes les phrases lors du premier moment de notre séquence). Les 9 autres ont avancé une, deux ou trois réponses erronées quant à la qualification des première, troisième et quatrième propositions ; mais plus aucun élève n'a rangé la deuxième affirmation dans la catégorie des opinions. Quant aux extraits retenus pour étayer les réponses, on peut souligner qu'ils ont, dans l'ensemble, été sélectionnés avec pertinence, dès lors que les affirmations sont correctement classées. Dans le cas contraire, ces extraits choisis ne parviennent évidemment pas à constituer des justifications convenables.

Au regard de ces résultats, l'objectif de notre séquence apparaît atteint pour une majorité d'élèves.

Mais, ce qui importe à présent, c'est de conduire ceux qui ont encore commis des erreurs à les comprendre, c'est-à-dire à saisir pourquoi les extraits qu'ils ont sélectionnés ne permettent pas de classer les propositions dans la

TABLEAU 3

Proposition	Nombre d'élèves ayant qualifié la proposition de « fait »	Extraits retenus par les élèves pour justifier leurs réponses
Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents.	8	Extraits n° 1 et n° 4
Le travail des enfants, dans certains pays, est lié à la pauvreté et au chômage des parents.	31	Extrait n° 5
Pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux, les entreprises des pays en développement ont besoin du travail des enfants.	Aucun	—
Le travail des enfants est une étape nécessaire au développement des pays.	9	Extrait n° 1

TABLEAU 4

Proposition	Nombre d'élèves ayant qualifié la proposition d'« opinion »	Extraits retenus par les élèves pour justifier leurs réponses
Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents.	23	Extraits n° 6 et n° 7
Le travail des enfants, dans certains pays, est lié à la pauvreté et au chômage des parents.	Aucun	—
Pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux, les entreprises des pays en développement ont besoin du travail des enfants.	31	Extraits n° 3, n° 8, n° 9, n° 10 et n° 11
Le travail des enfants est une étape nécessaire au développement des pays.	22	

catégorie des faits ou des opinions, pour ensuite percevoir plus clairement le fondement de la distinction entre ce qui relève du fait et ce qui ressortit à l'opinion. Pour ce, et conformément au dispositif décrit plus haut, il convient d'essayer de mettre à jour le processus intellectuel qui a conduit certains élèves à modifier leurs réponses. Dans ce but, nous pensons que la discussion collective, comme moment de confrontation de la réflexion des uns et des autres, constitue ici une ressource pédagogique adaptée.

TROISIÈME ÉTAPE

Chacune des assertions proposées a fait l'objet d'un échange collectif de points de vue. Nous retranscrivons ici un extrait de la discussion à laquelle a conduit l'examen de la première proposition : « Le travail des enfants, dans certains pays, est inévitable en raison de la pauvreté et du chômage des parents. »⁸

Le professeur : L'étude du document que je vous ai remis a peut-être incité certains d'entre vous à modifier les réponses que vous aviez apportées.

Plusieurs élèves : Oui !

Isabelle : Pas moi.

Le professeur : Commençons par la première phrase. Fait ou opinion ?

Yasmina : C'est une opinion parce que le texte indique qu'un État pauvre de l'Inde a réussi à supprimer le travail des enfants : le Kerala. Donc le travail des enfants n'est pas inévitable.

Lilian : Mais le machin, l'OIT, dit que si l'on met fin au travail des enfants, cela va aggraver la situation. Donc, d'une certaine manière, c'est inévitable.

Le professeur : D'une certaine manière ?

Lilian : Oui, les pays s'en sortent mieux avec le travail des enfants.

Yasmina : Cela reste à prouver. Il n'est pas dit que le Kerala s'en sorte moins bien parce que les enfants ne travaillent plus.

Nicolas : Il n'est pas dit non plus qu'il s'en sorte mieux, ni même aussi bien.

Le professeur : Alors, inévitable ou non ?

Nicolas : Qu'est-ce que ça veut dire exactement inévitable ?

Plusieurs élèves : Qu'on ne peut pas éviter.

Plusieurs autres élèves : Gros malins !

Le professeur : Qui dit mieux ?

Tom : Cela veut dire qu'on ne peut pas faire autrement.

Yasmina : Qu'on ne peut pas empêcher, qui arrivera de toute façon.

Alain : Tous les hommes meurent un jour, inévitablement.

Le professeur : Exact ! Mais quand l'OIT, qui n'est pas un machin mais l'Organisation internationale du travail, avance l'idée que le travail des enfants dans certains pays ne doit pas forcément être évité, l'idée vous semble-t-elle équivalente à celle de l'exemple d'Alain ?

Yasmina : Cela n'a rien à voir !

Alain : C'est moins fort.

Tom : Cela n'est pas une loi, alors que la mort est une loi de la nature.

Charles : On peut dire inexorable.

Yasmina : Moi je pense que si le Kerala a fait ce qu'il a fait, les autres pays peuvent le faire.

Mylène : Yasmina a raison, l'OIT essaye de nous tromper.

Yasmina : Je ne crois pas qu'elle essaye de nous tromper, je crois qu'elle se trompe.

Nicolas : L'OIT pense que c'est inévitable alors qu'on peut l'éviter. Exemple : le Kerala.

Lilian : C'est l'opinion de l'OIT.

Plusieurs élèves : Oui, c'est ce que pense l'OIT, donc c'est son opinion.

Le professeur : Eh oui ! Souvenez-vous de ce que l'on a dit d'une opinion. On peut ne pas être d'accord avec elle, alors qu'il est impossible de contester un fait.

Yasmina : On n'est pas d'accord avec l'OIT, à cause du Kerala.

Charles : Donc c'est une opinion.

Tom : De toute façon, même sans connaître l'exemple du Kerala, on pouvait trouver que c'était une opinion. On se doute bien que « inévitable » c'est exagéré.

Le professeur : C'est vrai, le mot « inévitable » devait attirer votre attention, c'est le mot-clé de la première proposition, car il introduit l'idée qu'il ne peut y avoir d'exception à l'affirmation énoncée. Or nous avons vu qu'il y en a au moins une, le Kerala. Et maintenant que nous connaissons ce cas-là, nous disposons d'un contre-exemple.

Plusieurs élèves : Un contre-exemple ?

Carine : Un exemple qui montre le contraire d'une affirmation.

Charles : L'exception qui confirme la règle.

Le professeur : Non, c'est tout le contraire.

Carine : Il ne doit pas y avoir d'exception.

Le professeur : Carine a raison. Si la règle souffre une exception, dans l'étude que nous menons, ce n'est plus une règle. On ne peut affirmer que le travail des enfants dans les pays pauvres est inévitable, si on trouve, et c'est le cas au Kerala, un seul pays pauvre où cela se passe autrement. La situation du Kerala est ce que l'on appelle un contre-exemple. Un seul contre-exemple suffit à invalider, c'est-à-dire à rendre non valable, l'idée que le travail des enfants est inévitable. On peut généraliser cela : un contre-exemple suffit à invalider une proposition qui se prétend vérifiée toujours et partout, comme celle à laquelle nous réfléchissons⁹.

⁸. Nous ne faisons figurer ici que l'essentiel de cette discussion collective, en l'épurant des inévitables scories de la conversation courante. De plus, nous avons substitué, dans un souci de discrétion, un prénom inventé pour l'occasion au véritable prénom des élèves.

⁹. Nous avons voulu, lors de cette discussion, donner l'occasion aux élèves, le plus possible, d'échanger entre eux, en essayant de limiter nos interventions. Cela étant, nous avons bien conscience d'avoir opéré selon une méthode que l'on qualifie d'interrogative, nonobstant la position de Jean-Paul Thomas à l'égard de ce procédé (mais surtout de ses lacunes) rappelés dans son article « Deux leçons d'éducation civique et morale », *Présences de la recherche à l'UJF de Paris*, janvier 2000, n° 2, p. 109 à 125.

Dans le même esprit, nous avons discuté et commenté les autres propositions. En particulier, nous pensons être arrivée, en ce qui concerne la comparaison des deux premières propositions, à faire ressortir que la seule différence de vocabulaire (« inévitable » pour la première proposition et « est lié à », pour la seconde) suffisait pour passer de l'opinion au fait, alors qu'à première vue les deux propositions peuvent apparaître voisines.

Nous nous sommes également arrêtée sur le sens qu'il convenait d'attribuer à l'expression « avoir besoin de » présente dans la troisième affirmation, ainsi que sur la signification du mot « nécessaire » figurant dans la quatrième.

Les élèves ont rapidement rapproché le « nécessaire » de cette dernière, de l'« inévitable » de la première, tandis que le professeur leur a rappelé la définition du *Robert*, particulièrement bien adaptée à notre exemple : est nécessaire « ce dont la présence est requise pour répondre au fonctionnement de quelque chose ». La plupart des élèves ont alors indiqué que le texte de Bénédicte Reynaud fournissait les éléments qui permettaient de montrer que le travail des enfants n'était nullement requis pour entraîner les pays sur la voie du développement.

Quant à la locution verbale « avoir besoin de », elle est d'abord apparue aux élèves comme beaucoup plus problématique.

Certains ont compris la quatrième proposition comme signifiant que l'objet du besoin – le travail des enfants – était utile aux pays en développement, pour vendre sur les marchés mondiaux. « Le travail des enfants leur est utile » ont-ils dit. D'autres ont réfléchi sur le nom commun « besoin » et l'ont pris dans le sens de « besoin naturel et vital ». Cette discussion a fourni l'occasion au professeur de rappeler l'apport de la sociologie dans la compréhension de ce que sont « les besoins » (au pluriel cette fois), qui insiste sur leur détermination, ou du moins sur leur dimension, sociale et culturelle.

L'idée que les pays en développement ont besoin du travail des enfants pour parvenir à vendre sur les marchés mondiaux a ensuite été examinée au regard de chacune des acceptions possibles du terme « besoin ». En s'appuyant sur les extraits de l'article de Bénédicte Reynaud, les élèves ont assez vite avancé l'idée que le travail des enfants n'était pas indispensable à l'insertion des PED dans le commerce mondial, mais que certains travaux effectués par les plus jeunes dans un cadre familial jouaient un rôle important dans la socialisation de ces enfants.

La troisième proposition a ainsi été classée dans la catégorie des opinions, tandis qu'émergeait l'idée que parler du travail des enfants était peut-être trop rapide, et qu'il convenait sans doute, pour mieux comprendre le phénomène, de distinguer plusieurs types de travaux et d'activités.

[Conclusion]

Cette séquence terminée, nous devons à présent confronter la réflexion que nous avons conduite avec nos élèves au but que nous nous sommes fixé : contribuer à former leur esprit critique.

Au regard de l'objectif élémentaire de cette séquence : s'interroger sur la formulation d'une assertion de portée générale, il nous semble que la troisième étape que nous venons de décrire a bien mis en avant, pour nos élèves, l'importance de choisir un vocabulaire précis, et de peser le sens de chacun des termes que l'on emploie, en particulier dès lors qu'on énonce une idée à caractère général. Pour évident que cela puisse paraître, nous constatons fréquemment combien il est difficile d'en convaincre les élèves.

De plus, lorsque nous avons élaboré cette séquence, nous avons noté que réfléchir sur la formulation d'une assertion impliquerait nécessairement, du même coup, d'en examiner aussi le contenu, mais de manière sans doute moins abstraite, et donc moins ardue pour les élèves, que ne le serait une analyse directement axée sur le contenu de cette assertion. Dans cette perspective, la troisième étape de notre séquence, là encore, a suffisamment montré, pensons-nous, que s'interroger sur la forme d'une proposition conduisait aussi à en questionner le fond. S'agissant du travail des enfants, il nous paraît essentiel que nos élèves aient pressenti la complexité du phénomène et, par voie de conséquence, la nécessité de distinguer et de classer différents types de travaux, en prenant en compte le contexte dans lequel ils s'insèrent.

Nous voici en outre confortée dans l'idée que notre analyse relève bien de ce qu'André Lalande qualifie, en évoquant l'esprit critique, de « critique interne¹⁰ ».

Nous pensons donc être parvenue, au fil de cette séquence, à éveiller l'esprit critique de nos élèves. De là à conclure que le travail que nous avons conduit est de nature à ancrer durablement, chez les élèves, cette démarche intellectuelle, dans leur façon d'appréhender un discours quel qu'il soit, il y a un grand pas que nous ne pouvons franchir aisément.

Pour essayer de tendre vers ce but, il convient sûrement d'exercer l'esprit critique des élèves, non pas simplement à l'occasion d'une séquence en ECJS, mais lors de chaque séquence pédagogique et dans toutes les disciplines.]

10. Cf. la note 5.