

Cours de philosophie et de citoyenneté

1er degré de l'enseignement secondaire



Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Avant-propos | 6 |
| Introduction | 7 |
| Neutralité | 8 |
| Le CPC dans l'enseignement spécialisé | 12 |
| Considérations disciplinaires | 16 |
| 1. Objectifs du cours | 16 |
| 2. La démarche philosophique | 17 |
| 3. Citoyenneté | 21 |
| Considérations pédagogiques | 24 |
| 1. Des socles aux compétences terminales | 24 |
| a) Les chapitres | 25 |
| b) Les modules | 26 |
| c) Les ressources | 26 |
| d) Les processus d'apprentissages | 27 |
| e) La logique spiralaire et progressive des apprentissages | 27 |
| 2. Articulation entre L'heure commune et L'heure destinée aux élèves qui demandent la dispense | 29 |
| 3. Une pédagogie différenciée | 30 |
| 4. L'évaluation | 31 |

| | |
|---|-----------|
| a) Évaluer: dans quel but? | 31 |
| b) Quand? | 32 |
| c) Quoi? | 32 |
| d) Comment? | 32 |
| 5. La programmation | 34 |
| Pistes didactiques | 35 |
| Guide de lecture | 35 |
| a) Les chapitres et les modules | 35 |
| b) Les pistes pédagogiques et didactiques | 35 |
| c) Les exemples de situations d'apprentissage | 37 |
| d) Vers les fiches-outils | 37 |
| Chapitre I. Construire une pensée autonome et critique | 38 |
| a) Modules 1, 2 et 3 | 39 |
| b) Pistes pédagogiques et didactiques | 41 |
| c) Exemple de situation d'apprentissage | 43 |
| Chapitre II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | 51 |
| a) Modules 4, 5 et 6 | 52 |
| b) Pistes pédagogiques et didactiques | 54 |
| c) Exemple de situation d'apprentissage | 56 |
| Chapitre III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | 63 |
| a) Modules 7 et 8 | 64 |
| b) Pistes pédagogiques et didactiques | 65 |
| c) Exemple de situation d'apprentissage | 67 |
| Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | 75 |

| | |
|--|------------|
| a) Modules 9 et 10 | 76 |
| b) Pistes pédagogiques et didactiques | 78 |
| c) Exemple de situation d'apprentissage | 79 |
| <i>Exemple de situation d'apprentissage transversale</i> | <i>87</i> |
| Fiches-Outils | 96 |
| <i>1. Questionnement(s)</i> | <i>96</i> |
| a) Le questionnement philosophique | 96 |
| b) Le questionnement médiatique | 99 |
| c) Le questionnement artistique | 102 |
| <i>2. Problématiser</i> | <i>103</i> |
| <i>3. Conceptualiser</i> | <i>105</i> |
| <i>4. Lire un texte philosophique en classe</i> | <i>107</i> |
| <i>5. Prise de parole</i> | <i>109</i> |
| <i>6. Pratiques du débat</i> | <i>110</i> |
| <i>7. Les processus de décision collective</i> | <i>112</i> |
| <i>8. Le parcours culturel et artistique</i> | <i>114</i> |
| <i>9. Construire une situation d'apprentissage</i> | <i>117</i> |
| <i>10. Programmer et planifier le cours de philosophie et de citoyenneté</i> | <i>119</i> |
| a) Outil de programmation | 119 |
| b) Outil de planification | 120 |
| <i>11. Évaluer au cours de philosophie et de citoyenneté</i> | <i>122</i> |
| a) Construire une grille critériée d'évaluation | 122 |

| | |
|----------------------------------|-----|
| b) L'auto-évaluation dans le CPC | 124 |
| c) L'évaluation collective | 125 |

Lexique méthodologique **126**

Bibliographie - Références **128**

| | |
|---|-----|
| 1. Manuels et documents transversaux | 128 |
| 2. Collections utiles | 130 |
| 3. Suggestions de supports et de pistes théoriques pour le CPC. | 132 |

Avant-propos

Le 22 octobre 2015, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le décret relatif à la mise en œuvre d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement officiel et, pour les écoles concernées, dans l'enseignement libre subventionné indépendant. Dès l'école primaire, les élèves bénéficient désormais d'un cours de philosophie et de citoyenneté (CPC), à raison d'une période par semaine, au minimum.

Ce cours de philosophie et de citoyenneté a pour objectif de former des citoyens ouverts et autonomes, capables de juger et décider en toute autonomie. L'école est un des lieux privilégiés pour amener les élèves, pas à pas, à devenir ces citoyens de demain. Comme le rappelle cette citation, on ne devient pas un citoyen responsable en un jour « mais on le devient par construction personnelle en se frottant aux autres ».¹

Outre le référentiel « Socles de compétences », le décret du 22 octobre 2015 a conduit à la rédaction d'un référentiel inter-réseaux déterminant les compétences terminales et savoirs requis en philosophie et citoyenneté à l'issue de l'enseignement secondaire. Le présent programme découle de ce référentiel. Il répond aux valeurs éducatives et pédagogiques des réseaux concernés.

Ce programme met en exergue l'importance d'une pédagogie active permettant une réelle compréhension des enjeux de la citoyenneté. Il met également en avant combien la démarche philosophique doit guider l'ensemble des apprentissages. Il est avant tout conçu comme un outil professionnel et fonctionnel pour l'enseignant, au service d'un enseignement riche de sens. Pour en faire un outil dynamique, il doit également être enrichi par les réflexions que chaque professionnel pourra y apporter, à partir de sa propre pratique.

Au nom des pouvoirs organisateurs que nous représentons, nous invitons chaque équipe éducative, chaque enseignant, chaque partenaire, à faire vivre, au travers de l'approche proposée, les valeurs communes que nous défendons.

Roberto GALLUCCIO

Administrateur délégué CPEONS

Didier LETURCQ

Directeur général adjoint W-B E

Michel BETTENS

Secrétaire général FELSI

¹ Jean-Pierre Hubin, « Etre et devenir citoyen »

Introduction¹

Permettre aux élèves d'atteindre les compétences fixées par le référentiel: c'est l'objectif qui doit guider les rédacteurs d'un programme, quelle que soit la discipline concernée. Le décret instaurant le cours de philosophie et citoyenneté est pour le moins ambitieux. Les référentiels qui en découlent le sont logiquement tout autant. Ajoutons à cela les attentes élevées autour de cette nouvelle discipline scolaire et voici une tâche des plus délicates que de fournir aux enseignants les outils et le cadre pour remplir leur mission.

Au vu de ces considérations, ce programme se devait donc d'être un outil clair et pratique afin d'aider très concrètement les enseignants à la construction et la mise en oeuvre du CPC. Cette préoccupation fut au coeur du travail de l'équipe interdisciplinaire et inter-réseaux qui l'a rédigé. Il a été conçu pour accompagner les enseignants dans leur tâche, dans le respect des valeurs des trois réseaux (WBE, CPEONS et FELSI) et en laissant une large place à la créativité de chacun.

Au-delà des ambitions du cours de philosophie et de citoyenneté, rappelons qu'il s'agit d'un cours entièrement nouveau en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce programme a été constitué, chose rare, avant toute expérience pédagogique du CPC. Malgré tout le soin qui a été apporté à sa conception, il devra être mis à l'épreuve du terrain. Chaque école, chaque type d'enseignement a ses spécificités. Il faut pourtant apporter à tous nos jeunes les mêmes compétences minimales pour devenir des citoyens éclairés. Le savoir-faire et l'expérience des enseignants (comme ceux que développeront les différents intervenants du CPC) devront sans nul doute se combiner aux pistes didactiques proposées ici pour y arriver. On sera donc attentif à considérer ces dernières (pistes pratiques, suggestions de support didactiques, pistes théoriques, propositions de situation d'apprentissage, fiches-outils) comme des bases de travail pour les enseignants. Elles n'ont pas la prétention d'être des réponses fermes à toutes les difficultés ou les questions qu'ils pourraient rencontrer à l'avenir.

Au vu de la complexité du contexte et de la mise en oeuvre du cours de philosophie et de citoyenneté, la collaboration et l'échange profiteront très certainement et plus que jamais à la qualité des enseignements.

¹ En ce qui concerne la mise en page, il a été choisi, pour l'ensemble du document, de ne pas justifier le texte afin d'en faciliter la lecture pour tous.

Neutralité

En tant que cours du tronc commun, le CPC souscrit pleinement au principe de neutralité. En cela comme en de nombreux points de son programme, il se distingue nettement des cours de religions et de morale non confessionnelle.

La neutralité est un principe fondateur de l'enseignement de WBE, du CPEONS et des établissements de la FELSI qui en ont fait le choix. Plus précisément, elle est à la fois règle, valeur et outil pédagogique.

- En tant que règle, elle tire son autorité et sa fonctionnalité du législateur, des pouvoirs organisateurs et des enseignants qui font le choix de travailler pour ces pouvoirs organisateurs.
- En tant que valeur, elle préserve le droit des élèves et de leurs parents à ne pas dévoiler leurs convictions et à ne pas subir l'influence de celles des autres, elle permet aux élèves de construire librement leur identité et de décider eux-mêmes quelles facettes de cette identité ils souhaitent communiquer aux autres.
- En tant qu'outil pédagogique, elle tient compte du fait que l'école est un espace protégé qui prépare à la vie en société, un lieu dédié à l'acquisition de compétences dans un climat de bien-être, un endroit où l'adulte intervient en tant que professionnel de l'éducation et non à titre privé.

À ces titres, la neutralité peut être conçue et pratiquée de différentes manières à l'intérieur d'un cadre bien défini. Ces différentes sensibilités ressortent, entre autres, des deux versions du Décret « Neutralité » (1994 et 2003). L'une s'applique à l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et l'autre à l'enseignement officiel subventionné et aux PO de l'enseignement libre subventionné non confessionnel qui en ont fait le choix. Toutefois chaque PO peut choisir d'adhérer à la version concernant l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Des phrases entières sont communes aux deux versions, bien que la numérotation des articles du décret dans lesquels elles se trouvent, diffère. Nous les citons et commentons brièvement ici afin de délimiter le cadre collectif à l'intérieur duquel le professeur de philosophie et de citoyenneté doit inscrire sa réflexion et sa pratique personnelles.

Recherche de l'objectivité & Education à la citoyenneté :

- *Les faits sont exposés et commentés avec la plus grande objectivité possible.*
- *La diversité des idées est acceptée.*
- *L'esprit de tolérance est développé.*
- *Chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste.*

D'emblée, la neutralité de l'enseignement est mise en rapport avec la recherche de l'objectivité en ce qui concerne la détermination et l'interprétation des faits. **Cette volonté de décrire la réalité aussi fidèlement que possible, prévient toute interprétation relativiste de la neutralité** qui reviendrait, par exemple, à s'abstenir de faire la différence entre science et croyance. Dans le domaine des idées, là où la recherche de l'objectivité ne peut prétendre réduire les options en présence, la diversité et la tolérance sont encouragées. Pour autant, l'on ne verse pas davantage dans une forme de relativisme selon laquelle tout se vaudrait, puisqu'il importe de préparer chaque élève à ses responsabilités de citoyen. Comme on le voit, la neutralité est intimement liée à la citoyenneté. Un élément prééminent de la citoyenneté est le respect des libertés et droits fondamentaux.

Respect des libertés

- *L'école éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent aux pouvoirs publics.*
- *Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs.*
- *Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir.*
- *Elle respecte la liberté de conscience des élèves.*

Dans le même ordre d'idées que la recherche de l'objectivité, le décret rappelle le lien organique entre l'école et le savoir. Aucune des mesures qu'il énonce ne peut être interprétée dans le sens d'une limitation des domaines de la connaissance qu'il conviendrait d'aborder à l'école. La manière de les enseigner peut en revanche être mise en cause. Ainsi, l'étude du fait religieux et l'étude du fait politique sont légitimes... tant qu'elles sont conformes aux programmes. L'attitude de l'enseignant est également déterminante, puisque, dans l'exercice de ses fonctions, il est tenu de « neutraliser » ses propres opinions religieuses, « philosophiques » ou politiques afin d'offrir à ses élèves un enseignement qui leur permette de s'orienter par eux-mêmes dans la complexité des faits et la diversité des idées. À cet endroit, on ne répètera jamais assez que **la défense des libertés et des droits fondamentaux**, notamment les droits humains que l'État belge a coulés dans sa Constitution, **ne relève pas de l'opinion politique, mais bien du cadre juridique que tout enseignant est appelé à enseigner et à promouvoir**. Parmi ces droits, la liberté d'expression revêt un caractère particulier en tant qu'indicateur d'un État démocratique.

Insistance sur la liberté d'expression

En rappelant le cadre légal concernant la liberté d'expression et ses conditions – nous préférons ce terme à celui de « limites » (voir Considérations disciplinaires - 3. Citoyenneté) –, le décret signale qu'à l'école l'exercice de cette liberté est également conditionné par le règlement d'ordre intérieur. Il signale en outre que l'école:

garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme.

Certes, la liberté d'expression de l'élève ou de l'étudiant est plus limitée dans l'espace scolaire que dans l'espace public, puisqu'il ne peut se livrer au prosélytisme ou au militantisme dans le premier, alors qu'il le peut dans le deuxième. Néanmoins, sa liberté d'expression est totale sur les questions relatives à cet espace scolaire et, bien entendu, aux droits humains. De même, la liberté d'expression de l'enseignant dans l'exercice de ses fonctions est plus limitée que celle dont il jouit à titre privé. Une telle limitation n'a rien d'exceptionnel dans un cadre professionnel (cf. devoir de réserve), mais vise ici à préserver, non pas l'employeur, mais bien le bénéficiaire du service, l'élève, dont la liberté de conscience fait l'objet d'une attention particulière.

Insistance sur la liberté de conscience

& Distinction de l'identité personnelle et de l'identité professionnelle

- *Le personnel traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves.*
- *Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique.*
- *Il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours [de religions et de morale non confessionnelle], il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux.*
- *Il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.*

Neutralité

Si l'acquisition de savoirs bouscule inévitablement les élèves dans leurs préconceptions, l'enseignant s'abstiendra toutefois de les heurter dans leurs convictions intimes, attitude peu productive dans la relation pédagogique. Conscient de l'autorité dont il jouit de par sa maîtrise des compétences et sa capacité à les faire acquérir par ses élèves, il s'abstiendra, dans l'exercice de ses fonctions, de prendre parti dans les problèmes d'actualité. Conscient de son rôle d'enseignant et non de témoin, il s'abstiendra aussi de témoigner d'un engagement par ailleurs respectable en faveur d'un système religieux, « philosophique » ou politique. Rappelons que « système politique » ne désigne pas ici la démocratie, l'État ou l'adhésion aux droits humains, mais bien un parti ou une doctrine. Enfin, il veillera à ce que ses élèves ne soient exposés dans l'espace scolaire à aucune forme de prosélytisme ou de militantisme, pas même si elle provient d'autres élèves.

Comme on le voit, faire preuve de neutralité dans l'exercice de son métier d'enseignant, c'est sans aucun doute **développer une attitude de réserve vis-à-vis de ses propres convictions**, mais aussi et surtout **s'engager en faveur de la connaissance, de la citoyenneté et de l'autonomie de l'élève.**

Le CPC dans l'enseignement spécialisé

Le programme tel que proposé se réfère à un niveau de certification auquel l'enseignement ordinaire ainsi qu'une partie de l'enseignement spécialisé sont soumis.

Étant donnée la diversité du public composant l'enseignement spécialisé, le programme tel qu'il est construit ne propose pas d'aménagement particulier.

Les professionnels de l'enseignement spécialisé veilleront donc à développer des parcours d'apprentissage, en fonction des aptitudes, des difficultés, des déficiences rencontrées chez leurs élèves, en s'inspirant des pistes pratiques ainsi que des situations d'apprentissage proposées dans le programme.

On gardera à l'esprit que, dans l'enseignement secondaire de forme 4, tant que le niveau de certification visé concerne les socles de compétences, le programme du CPC du 1er degré constituera le document de référence, car plus adapté à l'âge des élèves concernés. Toutefois, le programme du fondamental (basé sur le même référentiel de compétences) et des 2ème et 3ème degrés de l'enseignement ordinaire (basé sur le référentiel des compétences terminales) pourront fournir également des pistes intéressantes en termes de situations d'apprentissage. À charge de l'enseignant de proposer des activités appropriées au profil de ses élèves.

Voici quelques **suggestions** de situations d'apprentissage et/ou pistes pratiques pouvant être abordées moyennant adaptations (ou non) en fonction de public.

Chapitre I : Construire une pensée autonome et critique.

- Jeu de rôle : organiser le procès d'un stéréotype sur l'homosexualité
- À partir d'un objet artistique (La vie est belle, Supernova, le street art controversé dans Bruxelles...) problématiser la distinction entre le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...)

Chapitre II : Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre.

- Les bonnes pratiques sur internet

Chapitre IV : s'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.

- L'ensemble des pistes pratiques

On peut aussi imaginer des projets croisés avec des établissements de l'enseignement ordinaire.

Concernant l'enseignement secondaire de forme 2, le **tableau de la page suivante** met en évidence (en jaune), parmi les compétences prioritaires à travailler dans l'enseignement spécialisé, celles qui peuvent être plus particulièrement développées via le cours de philosophie et de citoyenneté.

Cela se traduirait par le fait de travailler en priorité les modules suivants:

- Chapitre 1 : modules 2 et 3
- Chapitre 2 : modules 4 et 6
- Chapitre 3 : module 8

Les titres de ces modules correspondent aux dix grandes compétences des socles, le lien entre le programme du fondamental et du premier degré peut donc s'établir aisément. Chaque professionnel pourra ainsi s'appuyer sur des parcours d'apprentissages déjà élaborés et mis en place, tout en s'inspirant des pistes fournies par les programmes du CPC pour le premier degré et l'enseignement fondamental, afin d'imaginer des situations d'apprentissages adaptées aux élèves concernés.

Compétences prioritaires à travailler dans les 8 types d'enseignement spécialisé¹

| Enseignement de type 1 : <i>enfants ou adolescents présentant un retard mental léger</i> | Enseignement de type 2 : <i>enfants ou adolescents présentant un retard mental modéré à sévère</i> | Enseignement de type 3 : <i>enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement</i> | Enseignement de type 4 : <i>enfants ou adolescents présentant des déficiences physiques</i> |
|--|---|--|---|
| <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer une sécurité affective et l'affirmation de soi au niveau relationnel ; - Développer des repères pour s'intégrer dans la vie sociale : repères spatio-temporels et règles de vie en société ; - Développer le sens critique : <i>pouvoir prendre position</i> ; - Développer un raisonnement logique en lien avec le transfert des apprentissages dans des situations très concrètes (aller vers un niveau maximal d'abstraction). <p>...</p> <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. • Dans l'enseignement secondaire, on se réfère aux programmes et/ou référentiels de la forme d'enseignement fréquentée par l'élève. | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire l'identité et les relations : prendre conscience de soi et des autres, de la possibilité d'être quelqu'un parmi les autres... ; - Développer : <ul style="list-style-type: none"> • la communication : donner des moyens de communication verbale et non verbale pour communiquer ses besoins, ses émotions..., pour apprendre ; • l'autonomie : fonctionnelle, affective, sociale... et de pensée (pouvoir « se dire ») ; • des compétences liées à la santé, à la vie affective, sexuelle et corporelle ; • la structuration et l'organisation spatiales et temporelles ; • la sécurité : éviter de se mettre, de mettre les autres en danger. <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer toute compétence disciplinaire de manière concrète et motivante, en relation directe avec le quotidien, la vie courante, la vie professionnelle <p>...</p> | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Re)construire l'estime de soi (combattre le sentiment d'échec) et l'acceptation de ses difficultés, de ses troubles (les identifier, les gérer, les surmonter, les compenser) ; - Développer des compétences liées, entre autres, à l'autogestion (construction et fonctionnement de soi) et à la construction de relations positives avec les autres ; - Proposer des raisonnements logiques cohérents pour éviter le piège de l'envahissement affectif ; - Développer des repères stables, cohérents, sécurisants et structurants permettant d'anticiper les conséquences situationnelles ; - Construire et développer des moyens de communication pour aider l'élève à sortir de la relation conflictuelle (créer un espace de parole...) ; - Donner des moyens pour communiquer ses besoins, ses émotions..., pour apprendre. <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. • Dans l'enseignement secondaire, on se réfère aux programmes et/ou référentiels de la forme d'enseignement fréquentée par l'élève. | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire son identité et ses relations à partir de son handicap ; - Apprendre à maîtriser le temps et l'espace autrement. - Développer : <ul style="list-style-type: none"> • des compétences liées à la santé, à la vie affective, sexuelle et corporelle ; • la communication : donner des moyens de communication verbale et non verbale pour communiquer ses besoins, ses émotions..., pour apprendre ; • l'autonomie : fonctionnelle (apprendre à se débrouiller, mais aussi à demander de l'aide si nécessaire), affective, sociale (être non valide dans un monde de personnes valides)... et de pensée (pouvoir « se dire ») ; • la sécurité : éviter de se mettre, de mettre les autres en danger. <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. • Dans l'enseignement secondaire, on se réfère aux programmes et/ou référentiels de la forme d'enseignement fréquentée par l'élève. |

¹ Circulaire 2955 du 11/12/2009 sur le Continuum pédagogique

Le CPC dans l'enseignement spécialisé

| Enseignement de type 5 : enfants ou adolescents malades et/ou convalescents | Enseignement de type 6 : enfants ou adolescents présentant des déficiences visuelles | Enseignement de type 7 : enfants ou adolescents présentant des déficiences auditives | Enseignement de type 8 : enfants ou adolescents présentant des troubles des apprentissages |
|--|---|---|--|
| <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intégrer un statut de malade au sein de la construction de soi et des relations avec les autres : pouvoir garder également son statut d'apprenant ; - Se construire de nouveaux repères provisoires liés aux contraintes de la maladie et de l'hospitalisation (à court, moyen ou long terme) ; - Être accompagné dans son statut d'humain, d'élève gravement malade avec la possibilité d'être confronté avec la mort dans un avenir plus ou moins proche. - Garder une communication sociale avec le monde extérieur (ses copains d'école...); - Amplifier l'autonomie affective et de pensée pour compenser le manque d'autonomie fonctionnelle et sociale ; - Développer la sécurité affective. <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. • Dans l'enseignement secondaire, on se réfère aux programmes et/ou référentiels de la forme d'enseignement fréquentée par l'élève. | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre conscience de soi et des autres par les autres sens que la vue ; - Adopter des comportements sociaux adéquats. - Développer : <ul style="list-style-type: none"> • des repères spatio-temporels par d'autres moyens que le canal visuel ; • la communication : prendre conscience des possibilités d'entrer en communication sans le support de la vue ; • l'autonomie : être le plus autonome possible dans un monde de voyants ; • la sécurité en tenant compte du handicap visuel ; • l'utilisation d'un matériel spécifique : les manuels scolaires en Braille, le support informatique, la TV loupe (pour les malvoyants), le ballon sonore pour jouer au torball (sport créé pour les non-voyants)... <p>Des compétences disciplinaires</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. • Dans l'enseignement secondaire, on se réfère aux programmes et/ou référentiels de la forme d'enseignement fréquentée par l'élève. | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire son identité avec l'identification de ses émotions (les gérer, les communiquer); - Développer la structuration spatio-temporelle et son vocabulaire spécifique ; - Développer la mentalisation et la prise de conscience de son fonctionnement (métacognition) ; - S'approprier un des moyens de communication verbale et non verbale : méthodes gestuelles (la langue des signes, le français signé) et méthodes oralistes, mouvements des lèvres appuyés par des gestes précisant la lecture labiale, l'A.K.A. (Alphabet des Kinèmes Assistés) ou le L.P.C. (Langage Parlé Complété). - Développer des relations positives, stables avec des moyens de communication diversifiés et adaptés ; - Développer l'autonomie affective, sociale et de pensée par l'utilisation d'un vocabulaire adéquat : avoir des mots pour le dire, pour se dire... ; - Apprendre à se sentir en sécurité dans un monde conçu pour les « entendants » : la sécurité routière et domestique... <p>Des compétences disciplinaires</p> <p>Idem type 6</p> | <p>Des compétences transversales</p> <ul style="list-style-type: none"> - (Re) construire l'estime de soi (combattre le sentiment d'échec par un soutien affectif) et l'acceptation de ses difficultés, de ses troubles (les identifier, les gérer, les surmonter, les compenser); - Encourager l'auto-évaluation ; - Construire la structuration spatio-temporelle ; - Développer la pensée logique et son transfert dans toute situation concrète ; - Compenser par des moyens orthopédagogiques spécifiques : <ul style="list-style-type: none"> • les difficultés d'attention, de concentration, de mémoire, • la lenteur, la fatigabilité. <p>Des compétences disciplinaires</p> <p>Particulièrement dans ce type d'enseignement, la diversité des troubles implique une approche personnalisée et individualisée des apprentissages.</p> <p>Dans l'enseignement primaire, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire qui est adapté en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels. La présence de troubles instrumentaux et de troubles d'apprentissage demande de privilégier certaines méthodologies et la mise en place d'outils et de référentiels adaptés.</p> |

Considérations disciplinaires

1. Objectifs du cours

Le cours de philosophie et de citoyenneté (CPC) articule la démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté. Il s'appuie sur la philosophie, ses pratiques (débat et discussion philosophiques, lecture de textes...) et son histoire, et prend en compte les apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité.

Le CPC a pour objectifs de former aux différents enjeux de la citoyenneté et d'amener les élèves :

- 🎧 à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs,
- 🎧 à pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles,
- 🎧 à expliciter et problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent et déterminent nos façons de penser, le plus souvent sans que nous en ayons conscience ou sans que nous y ayons réfléchi,
- 🎧 et à penser par eux-mêmes tout en développant la part d'inventivité et de créativité que l'on attend du citoyen dans une société démocratique.

Les objectifs convoqués au premier degré visent le long terme et préparent aux objectifs du référentiel terminal (ex: le colloque des philosophes).

2. La démarche philosophique

La démarche philosophique est une démarche critique qui procède par **questionnement**, **problématisation** et par **conceptualisation**.¹

Faire de la philosophie, ce n'est pas « donner son avis » mais au contraire le **problématiser**: s'en déprendre pour interroger le type de cohérence qu'il mobilise, les présupposés sur lesquels il s'appuie et les conséquences qu'il implique.

La philosophie se caractérise ainsi par un geste de rupture avec l'opinion ou ce que les Grecs appellent la *doxa*. Elle propose de prendre de la distance avec ce qui peut nous sembler évident: valeurs, convictions, manières de penser et d'argumenter...

En s'appuyant sur la démarche philosophique, le CPC met en question et analyse les catégories et oppositions conceptuelles qui structurent nos façons de penser. Il s'agit de les réfléchir, de les penser activement, plutôt que d'être pensé par elles.

L'objectif est bien ici d'apprendre aux adolescents à ne pas les recevoir de manière passive mais à être capable de les manier de façon décidée et réfléchie.

Un **concept** philosophique est donc toujours lié à une situation problématique (qui peut être posée sous la forme d'une question): il n'est rien d'autre que le résultat d'un travail critique d'interrogation et d'analyse de nos cadres de pensée - un travail de problématisation.²

Faire de la philosophie, ce n'est pas se retirer du monde pour, du dehors et d'en haut, le contempler et le juger de manière détachée. C'est au contraire se rendre capable d'intervenir dans le monde et de s'y engager :

- en connaissance de cause, c'est-à-dire en pouvant comprendre les rationalités, les valeurs et les conceptions du monde et de la société qui sous-tendent une prise de position, un argument, dans un débat, un conflit, une situation critique, même là où ils semblent de prime abord les plus absurdes et les plus contraires aux évidences de notre raison ;

¹ Les considérations qui suivent sont d'ordre disciplinaire et non didactique : elles tentent de délimiter les contours de la démarche inhérente à la discipline philosophique, et ne donnent en aucune manière des indications de méthode. Il faut donc bien distinguer entre ce que nous entendons, par exemple, par « conceptualisation » ou « problématisation » : ces notions ne renvoient pas ici aux étapes précises d'une méthode parmi d'autres de mise en pratique de la philosophie, mais à ce qui caractérise la démarche philosophique comme telle, quelle que soit la méthode choisie par l'enseignant pour permettre aux élèves de l'acquérir.

² Par exemple, Georges Canguilhem forge un nouveau concept de « norme » au centre de sa philosophie de la vie et du vivant, sur la base d'une critique et d'un remaniement de l'opposition entre le « normal » et le « pathologique » (Georges Canguilhem, *Le normal et le pathologique* [1943/1966], Paris, PUF, Quadrige).

- en étant responsable de son intervention, c'est-à-dire en pouvant répondre de sa pensée et de ses actes parce qu'ils sont assumés activement comme ce qu'on a choisi et voulu, et qu'ils ne sont pas le simple effet d'un héritage (culturel, social, spirituel, etc.) subi passivement, déterminant à notre insu ce que nous sommes et ce que nous pensons.



La démarche philosophique est ainsi formatrice d'une **pensée autonome**. Son exercice permet:

- 1) de **comprendre** la pluralité des logiques, éthiques et politiques dont l'humanité est porteuse;
- 2) d'acquérir les moyens de **juger** et de **décider** en autonomie.

Il y a autant de conceptions de la philosophie que de philosophes — c'est un cliché bien connu. Il importe néanmoins de rappeler et d'indiquer aux enseignants chargés du CPC que la démarche philosophique telle que nous venons de la définir peut prendre plusieurs figures : **il y a plusieurs manières de concevoir la philosophie et de la pratiquer.**

On peut envisager, à titre d'exemple :

1/ la philosophie comme recherche de la sagesse.

Selon la conception commune aux philosophes grecs de l'Antiquité, certains considèrent la philosophie avant tout comme un travail théorique et pratique de soi sur soi qui consiste à construire une vie d'excellence¹ qui s'approche de la sagesse (*sophia*).

Dans cette perspective, la philosophie a deux faces:

- elle est une démarche de connaissance de la Nature qui permet d'identifier la place qui nous y revient et de nous y inscrire comme l'une de ses parties ou l'un de ses éléments : c'est la *theoria* comme *contemplation* de la totalité ordonnée de la Nature ;

¹ En grec : une vie d'*arété*, qu'on traduit aussi bien par « excellence » que par « vertu ».

- elle est aussi un ensemble d'« exercices spirituels », c'est-à-dire de pratiques concrètes de modification et transformation du sujet qui les met en oeuvre (dialogue, méditation, examen de conscience, ascèse, etc.)¹

2/ la philosophie comme entreprise de fondation.

Certains considèrent que la tâche de la philosophie est à la fois:

- (a) de définir les normes du jugement, ses bonnes procédures, celles qui le « garantissent » (par exemple les raisonnements valides en logique);
- (b) et de dégager ce qui fait que ces normes sont correctes.

Ainsi, chez Platon, la fameuse théorie des « Idées » détermine l'essence et la réalité d'une chose (par exemple l'Idée de justice détermine ce qui fait que la justice est juste) et donne ainsi un critère d'évaluation des discours sur la justice et des pratiques qui prétendent la mettre en oeuvre, selon qu'ils participent plus ou moins de l'Idée de justice : l'Idée d'une chose fonde tout jugement valide sur cette chose.

Ou, autre exemple, l'une des grandes questions épistémologiques de la philosophie moderne, celle de la représentation, consiste à interroger les conditions dans lesquelles les catégories de la raison humaine, ses procédures de jugements, ses démarches, peuvent être adéquates ou correspondre à la réalité : il ne s'agit donc pas seulement de définir les modalités d'un jugement de connaissance valide, mais de le fonder en dégagant les conditions dans lesquelles un tel jugement peut véritablement permettre une connaissance objective — et c'est cette entreprise de fondation qui permet, par exemple chez Kant, de distinguer des usages légitimes et des usages illégitimes de la raison.

3/ la philosophie comme entreprise de démythification et d'expérimentation.

Certains considèrent que la tâche de la philosophie est de procéder à la critique des illusions qui troublent notre pensée et notre existence. Ce n'est pas là réduire la philosophie à une entreprise seulement négative, puisque la critique des illusions permet précisément de « penser autrement » (Foucault) et d'ouvrir ainsi de « nouvelles possibilités d'existence » (Deleuze). On pourrait dire: de vivre autrement la réalité, au sens où il s'agit d'en faire d'autres expériences.

Par exemple, quand Bergson fait la critique des idées « négatives » en métaphysique (l'idée de néant, l'idée de rien, l'idée d'absence, etc.), il montre que l'idée de désordre ne renvoie pas à l'absence d'ordre dans le réel, mais apparaît comme un simple mot trompeur qui renvoie à notre déception de ne pas trouver l'ordre auquel nous nous attendions ; et une pièce que nous estimons désordonnée se

¹ Pour une synthèse de cette conception, voir Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* [1995], Paris, Gallimard, Folio.

Considérations disciplinaires

transforme, avec les lunettes bergsoniennes, en une pièce dotée d'un autre ordre que celui que nous espérons¹. Il suffit de faire ce petit exercice de critique de nos idées « négatives » à propos d'autres idées (une société étrangère à la nôtre, un groupe dont nous ne connaissons pas les règles de fonctionnement, une classe organisée selon des principes que nous ignorons, etc.), pour en percevoir d'emblée la portée théorique et pratique : il s'agit d'une invitation à comprendre positivement le type d'ordre dont il s'agit, et ainsi à expérimenter la réalité pour ce qu'elle est plutôt que pour ce qu'elle n'est pas.

On voit donc qu'il y a plusieurs conceptions possibles de la démarche philosophique, qui du reste ne sont pas nécessairement contradictoires ni exclusives. L'histoire de la philosophie, sa tradition et son corpus, offrent ainsi aux enseignants une **multiplicité ouverte et en évolution** de figures de la démarche philosophique. Il faut donc bien noter que les exemples présentés ici n'ont aucune prétention à l'exhaustivité², et n'ont aucune valeur contraignante.

¹ Voir Henri Bergson, *L'évolution créatrice* [1907], Paris, PUF, Quadrige, p. 221-225 et p. 272-298. On trouve une synthèse de cette critique des idées négatives dans Henri Bergson, *La pensée et le mouvant* [1938], Paris, PUF, Quadrige, p. 104-113.

² On aurait ainsi pu présenter la conception de la philosophie comme diagnostic et généalogie des forces qui travaillent une existence, une idée, un événement (Nietzsche), la conception de la philosophie comme entreprise de totalisation de la rationalité dialectique d'une époque ou d'une formation sociale (Hegel, Marx) ou la conception de la philosophie comme opération de description visant à remonter « aux choses mêmes », c'est-à-dire telles qu'elles apparaissent à la conscience (phénoménologie), etc.

3. Citoyenneté

En articulant la démarche philosophique à la citoyenneté, le législateur indique qu'il ne s'agit pas de former à la philosophie « en général » et pour elle-même, mais de **former à une approche philosophique des enjeux et des pratiques de citoyenneté**.

La citoyenneté peut être définie positivement d'un point de vue juridique et institutionnel.



En ce sens, elle implique un certain nombre de droits : droits civils (libertés et droits fondamentaux), droits politiques (droit de vote, droit d'association, etc.), et droits socio-économiques (sécurité sociale, chômage, etc.). Elle suppose des institutions, publiques et privées : le Parlement, les cours de justice et les tribunaux, les syndicats, les mutuelles, le monde associatif, etc. Elle recouvre des pratiques diverses : élections, manifestations, etc.

Le CPC a pour mission d'enseigner aux élèves ces caractéristiques constitutives de la citoyenneté en Belgique, ainsi que le décret et plusieurs UAA l'indiquent.

Mais le CPC ne se contente pas d'entendre la citoyenneté en ce sens restreint, strictement juridique et institutionnel. Il s'agit plus profondément de former à une citoyenneté sensible et ouverte aux enjeux qui la travaillent, l'interrogent, et ne cessent de la transformer : enjeux politiques (nationaux et internationaux), éthiques et bioéthiques, socio-économiques, sociétaux, environnementaux, culturels, anthropologiques, etc.

Pour le dire d'une formule, il y a des enjeux de citoyenneté parce que la citoyenneté y est en jeu :



- *pratiquement, la citoyenneté se redéfinit, se reconfigure, se réorganise au contact de ces enjeux, en les assumant, en les affrontant, en en faisant des défis pour aujourd'hui et pour demain;*
- *réflexivement, la citoyenneté se remet ainsi en question et cherche à se réinventer face, par exemple, à la question migratoire, aux nouvelles technologies d'information et de communication, au réchauffement climatique et aux crises environnementales, aux perspectives de réalité augmentée, à la désaffection politique, à tel ou tel mouvement/révolte social(e), à la montée des inégalités, etc.*

En ce sens, si la démarche philosophique est bien au centre des apprentissages du CPC, il est décisif qu'elle soit nourrie des apports, en terme de contenus comme de démarches, **d'autres disciplines qui donnent un éclairage indispensable aux enjeux de citoyenneté contemporains** : avant tout les sciences humaines, politiques et sociales, mais aussi les sciences naturelles et appliquées, et les sciences des religions et des laïcités. Ces apports font d'ailleurs partie des savoirs et compétences incontournables recensés au sein des UAA, à côté des savoirs et compétences proprement philosophiques.

Le CPC fait ainsi reposer la formation à la citoyenneté sur une **conception forte et active de la démocratie** : la démocratie renvoie moins à un régime institué qu'à la capacité collective des citoyens à mettre en jeu les principes, les modes de fonctionnement, et les formes mêmes de la citoyenneté. La démocratie moderne a ceci de singulier qu'elle est ouverte à sa propre indétermination : autant dire qu'elle assume une inquiétude féconde sur ses propres institutions, qui rend possible ce que Claude Lefort appelait une « invention démocratique ». À cet égard, la démocratie ne cesse de s'interroger elle-même, et la modernité, loin d'y voir une faiblesse ou une limite face à des régimes plus sûrs d'eux-mêmes et moins ouverts à leur contingence, y découvre une force créatrice sans précédent. Ce n'est donc pas par hasard que **le CPC réserve une place importante à l'exercice du processus démocratique et à la réflexion sur ses formes et sur ses procédures.**

Dans ce cadre, l'**apprentissage de la pratique du débat** et le développement d'un regard critique sur ce que telle ou telle forme de débat permet et empêche, jouent un rôle central. Il est juste de rappeler que la liberté d'expression est un principe fondamental en démocratie. On doit comprendre qu'il s'agit moins d'une valeur morale que d'un véritable enjeu politique : sans liberté d'expression, pas de citoyenneté démocratique au sens défini plus haut. Mais il faut aussi rappeler qu'il ne suffit pas de proclamer la liberté d'expression pour qu'elle existe. Elle suppose un certain nombre de conditions sans lesquelles elle n'est rien.

C'est dans cette perspective que le cadre légal qui limite la **liberté d'expression** peut être envisagé. Les limites à la liberté d'expression visent à conjurer ce qui rendrait impossible la liberté d'expression de chacun : elles fixent des conditions en quelque sorte « négatives » de la liberté d'expression. La démocratie requiert la reconnaissance de la liberté de conscience, ou d'opinion, de chacun, qui est absolue : on peut tout penser en son for intérieur. Mais elle nécessite un cadrage de la liberté d'expression : **si on peut tout penser, on ne peut pas tout dire, dans la mesure où certaines paroles sont comme des actes qui rendent impossible tout échange et discussion.** C'est bien le sens de la législation belge en matière de liberté d'expression : interdire la discrimination et l'incitation à la haine ou à la violence, c'est-à-dire interdire les paroles qui ont pour but ou pour effet de rendre impossible la prise de parole de celui auquel elles sont destinées. On voit donc qu'il ne s'agit pas de limiter certaines opinions parce qu'elles seraient erronées ou dangereuses, mais parce que, une fois énoncées, mises en circulation dans l'espace public, elles tendent à le détruire.

Mais les conditions de possibilité de la liberté d'expression sont aussi — on l'oublie souvent — des conditions positives:

Considérations disciplinaires

- Des conditions matérielles d'abord, comme le format de la parole et de l'écoute (journal écrit, radio, espace physique de débat, site internet, réseau social, etc.), la temporalité de l'échange (par séquences discontinues ou au cours d'un débat continu, durée courte ou longue, etc.), la procédure ou les règles de la discussion, etc.

- Des conditions éthiques ensuite: confiance dans sa prise de parole, audace de se risquer à dire, peut-être, une bêtise, écoute et respect de la parole d'autrui, tolérance, etc.

Les premières pèsent plus qu'on ne pense dans l'apprentissage et le développement des compétences associées à la pratique du débat, qui constituent les deuxièmes.

Pour que la liberté d'expression ne soit ni un vain mot, ni un principe abstrait, il appartient donc aux enseignants d'être attentifs aux unes comme aux autres conditions, et d'y rendre sensibles les élèves.

Considérations pédagogiques

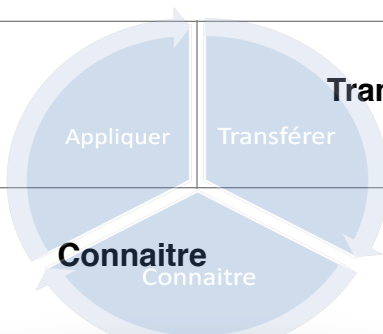
1. Des socles aux compétences terminales

Le référentiel inter-réseaux « Socles de compétences » « présente de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études » (*Décret Missions – Article 5. 2°*).

Ce programme vise à rencontrer les objectifs des socles mais également à faciliter la transition entre d'une part, les socles de compétences qui sont à maîtriser à la troisième étape (fin du premier degré) et, d'autre part les compétences terminales à maîtriser aux deuxième et troisième degrés de l'enseignement secondaire.

Ainsi, pour simplifier ce passage des socles aux compétences terminales, le programme propose une présentation des socles de compétences sous forme de modules. Ceux-ci sont inspirés par le modèle de construction des UAA propres aux compétences terminales¹. Cette option permettra de garantir la cohérence et la progression des apprentissages tant au niveau des élèves que des enseignants en charge du cours de philosophie et de citoyenneté de l'enseignement secondaire.

Concrètement, le programme présente les socles de compétences du référentiel sous la forme de tableaux construits selon le modèle ci-dessous :

| | |
|---|---|
| Philosophie et Citoyenneté Premier degré | |
| Chapitre | |
| Module | |
| Compétences à développer | |
| Processus d'apprentissage | Ressources |
|  <p style="text-align: center;">Appliquer Appliquer</p> <p style="text-align: center;">Transférer Transférer</p> <p style="text-align: center;">Connaitre Connaitre</p> | <p>Pré-requis</p> <p>Savoirs</p> <p>Savoir-faire</p> <p>Attitudes</p> |

Les tableaux reprennent :

- a) Les chapitres
- b) Les modules
- c) Les ressources
- d) Les processus d'apprentissage

a) Les chapitres

Les quatre chapitres sont interdépendants et ne s'inscrivent pas dans un ordre chronologique. Au contraire, les compétences reprises en leur sein sont appelées à être travaillées le plus souvent conjointement.

- Chap. 1. Construire une pensée autonome et critique
- Chap. 2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre
- Chap. 3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité
- Chap. 4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

b) Les modules

Les dix modules sont interdépendants et correspondent aux compétences disciplinaires des chapitres :

Chap. 1. Construire une pensée autonome et critique

- 1. Élaborer un questionnement philosophique
- 2. Assurer la cohérence de sa pensée
- 3. Prendre position de manière argumentée

Chap. 2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

- 4. Développer son autonomie affective
- 5. Se décentrer par la discussion
- 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Chap. 3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité

- 7. Comprendre les principes de la démocratie
- 8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

Chap. 4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

- 9. Participer au processus démocratique
- 10. Contribuer à la vie sociale et politique

Le contenu de chaque module permet l'exercice des compétences à sensibiliser, à certifier et à entretenir au premier degré.

Pour rappel, le terme **compétence** désigne « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». (DM 1997)

c) Les ressources

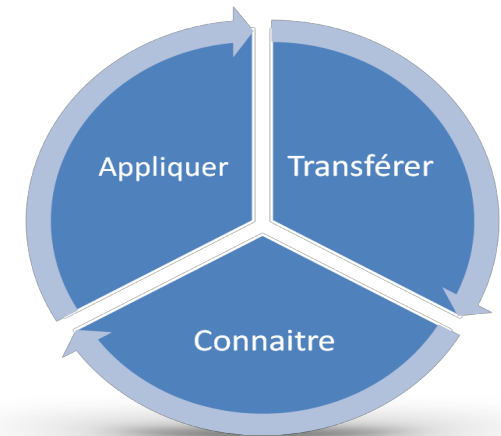
Chaque module reprend une liste de ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées. La liste des ressources permet d'identifier l'ensemble des prérequis, savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours du module.

d) Les processus d'apprentissages

Chaque module reprend les **processus** qui permettent de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions :

- Connaître = Construire et expliciter des ressources
- Appliquer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées
- Transférer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

Ces trois dimensions ne sont pas nécessairement présentes ou développées de la même façon dans tous les modules, et ce en fonction des étapes progressives du cursus suivi par l'élève. En outre, leur ordre de succession n'est pas prédéterminé : elles peuvent se combiner et interagir de différentes façons, comme le suggère le schéma ci-contre. Ainsi, la présentation de ces trois dimensions sous la forme d'interactions vise à souligner le fait que les connaissances ne constituent pas un donné, mais se (re)construisent et se (re)configurent au fil des activités.



e) La logique spiralaire et progressive des apprentissages

Les modules permettent de baliser le travail pédagogique en lui donnant une continuité et cohérence horizontale (1) et verticale (2).

(1) En effet, au sein même de chaque module, ces dimensions seront renforcées par un développement spiralaire et progressif des compétences en complexifiant l'objet d'étude. La progression des apprentissages rencontrera un scénario qui propose plusieurs étapes pédagogiques pour favoriser la maîtrise progressive des compétences. Ces démarches pédagogiques spirales réinvestiront plusieurs fois les acquis d'apprentissage.

(2) Pour assurer également une construction progressive des compétences tout au long du cursus, on veillera aussi à organiser leur apprentissage de manière spiralaire d'un degré à l'autre¹.

¹ Une organisation spiralee qui devra conduire vers des niveaux de maîtrise progressifs du premier degré vers le deuxième degré et du deuxième degré vers le troisième degré

Considérations pédagogiques

Les référentiels ont été rédigés dans ce sens puisqu'on y retrouve sensiblement les mêmes compétences, que l'on soit au niveau des socles ou des compétences terminales. Il s'agira donc d'en développer la maîtrise à un degré plus élevé de complexité.

Cependant, concevoir son enseignement dans cette logique progressive et spiralaire, nécessite de choisir des situations d'apprentissage qui tiennent compte du développement de l'élève sur le plan cognitif et psycho-affectif.

« Apprendre, c'est s'accrocher à un rivage familier pour des horizons inconnus et par là incertains ». Michel Serres

2. Articulation entre l'heure commune et l'heure destinée aux élèves qui demandent la dispense

Comme le prévoit le décret du 22 octobre 2015, dans les établissements qui proposent le choix entre les différents cours de religion et le cours de morale non confessionnelle, les élèves (ou leurs parents) peuvent choisir d'en demander la dispense. Dans ce cas, ils suivront une deuxième heure de cours de Philosophie et de Citoyenneté en lieu et place des cours de religion ou de morale non confessionnelle.

Même si toutes les compétences du référentiel doivent être travaillées avec l'ensemble des élèves, dans le cadre de l'heure commune, elles sont aussi destinées à être développées dans le cadre de la deuxième heure.

Pour celle-ci, il convient néanmoins de prendre en compte la diversité des situations rencontrées dans les établissements ainsi que l'hétérogénéité des groupes constitués. Il s'agira de privilégier certaines compétences du référentiel et de les aborder sous un angle différent en variant les thèmes et/ou les contenus (par rapport au cours de l'heure commune).

L'enseignant privilégiera donc :

La réalisation, la mise en œuvre, la participation de / ou à des projets citoyens, locaux ou autres.

La réalisation, la mise en œuvre, la participation de / ou à des productions de formes culturelles et médiatiques multiples.

Il convient que les enseignants en charge de la première heure collaborent et se coordonnent avec les enseignants en charge de la deuxième heure du cours de manière à éviter toute redite et à planifier le travail.

3. Une pédagogie différenciée

Le cours de philosophie et de citoyenneté vise à ce que **tous** les élèves s'approprient des outils qui peuvent les amener à devenir des citoyens critiques et éclairés. La notion de socle commun de compétences prend ici tout son sens: on n'imagine pas rencontrer l'objectif sans être capable de remobiliser les ressources¹ acquises. Par ailleurs, on vise bien ici le fait d'amener tous les élèves au même niveau, estimé minimal.

Pour y arriver, le Décret Missions, dans son article 15, invite chaque établissement à respecter le rythme de chacun, en pratiquant, notamment une pédagogie différenciée (et une évaluation formative, cfr. 4.). Il encourage ainsi à *varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage des élèves*².

Il ne s'agit pas nécessairement d'individualiser mais de prendre conscience, **a priori** des différences des et entre les élèves. On relèvera tout particulièrement la difficulté, pour certains, d'accéder à la **culture scolaire** et au **sens** de ce qui est fait à l'école. Pour y faire face, on pourra se montrer particulièrement attentif à expliciter et faire expliciter ce qui semblerait évident à l'enseignant: quels apprentissages vise-t-on/visait-on à travers l'activité proposée? Comment réutiliser ces acquis dans d'autres circonstances? Recourir systématiquement à ce type de questionnement permet d'aider chaque élève, quelles que soient ses particularités au départ, à s'approprier les attentes de l'école.³

¹ Savoirs, savoir-faire et attitudes

² Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, D. 24-07-1997, p.4

³ Voir Sabine Kahn, *Pédagogie différenciée*, [2010], Louvain-la-Neuve, De boeck, pp.100-102

4. L'évaluation

Faire des choix en matière d'évaluation revient nécessairement à faire des choix en matière de pédagogie. Le cours de philosophie et de citoyenneté n'échappe pas à cette règle.

Évaluer, c'est collecter des informations pour mesurer le niveau de maîtrise de l'élève, en vue de prendre une décision. Il s'agira tantôt de certifier, d'orienter, mais aussi – et c'est très important – de remédier ou faire progresser. L'évaluation n'est donc pas une fin en soi. Se poser la question de ses objectifs permettra à l'enseignant de s'interroger sur les méthodes à privilégier.

a) Évaluer: dans quel but?

L'évaluation sommative permet d'évaluer un ensemble d'acquis d'apprentissages. Elle viendra logiquement au terme de ceux-ci, avec pour objectif de certifier¹ cette acquisition. Le Décret instituant le cours de philosophie et de citoyenneté² précise que: « *L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (...) est soumise à une évaluation [et qu'elle] intervient dans la certification de la réussite de l'élève à chaque étape de son cursus dans l'enseignement obligatoire.* » Toutefois, si cette certification reste obligatoire, il ne faudrait pas qu'elle devienne une fin en soi, au risque de perdre de vue les objectifs d'éducation, de développement et de progrès sous-jacents à toute forme d'enseignement.

Les objectifs du cours de philosophie et de citoyenneté amènent à conclure qu'il ne devrait pas devenir un outil de sélection des élèves mais bien un moyen de rencontrer leur droit à l'éducation.

L'évaluation formative se met au service de la progression de l'élève. L'information récoltée servira ici à l'aider et non à le sanctionner. En laissant une place (voire en accordant une valeur) à l'erreur, elle permet à l'enseignant de construire un climat de confiance au sein de sa classe. En stimulant la métacognition, elle développe chez l'élève son autonomie et ses capacités à mobiliser les ressources pertinentes face à une tâche inédite. Dans l'optique d'un enseignement bienveillant, guidant chacun vers l'excellence³, elle sera un outil précieux pour l'enseignant et l'élève.

¹ C'est l'ensemble des évaluations sommatives qui permettent de certifier l'acquisition des compétences en fin d'année ou de cycle.

² Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, D. 22-10-2015

³ L'excellence est bien à distinguer de la perfection. Il s'agira d'amener l'élève au maximum de ses potentialités.

b) Quand?

Comme évoqué ci-dessus, par essence, l'évaluation sommative sera réalisée au terme d'une entité pédagogiquement significative (par exemple une UAA, un chapitre, un module ou un ensemble articulé de compétences).

L'évaluation formative, quant à elle, peut faire partie intégrante de l'ensemble du dispositif pédagogique et être pratiquée à tout moment, permettant ainsi la remédiation (immédiate ou différée). La littérature scientifique propose de la qualifier de « diagnostique » quand elle vient avant les apprentissages, dans le but d'évaluer les prérequis et éventuellement de les réactiver. Il est toutefois évident que toute évaluation, à quelque moment que ce soit, contient en elle cet objectif diagnostique. Elle devrait sans doute toujours conduire à ce retour réflexif sur ce qui a été appris et le chemin qui reste à parcourir pour atteindre les objectifs fixés.

Des activités de remédiation, de consolidation, voire de dépassement, peuvent être proposées après toute évaluation (formative ou certificative), en fonction des constats opérés.

c) Quoi?

Ce qui est évalué, c'est le degré de maîtrise, par l'élève, d'une compétence, à travers une production, censée s'en faire le reflet. La tâche demandée peut relever de chacun des trois processus: appliquer, transférer ou connaître.

L'enseignant veillera à n'évaluer de manière certificative que ce qui a été entraîné.

Dans la logique d'un enseignement des compétences, instituée par le Décret Missions¹, l'évaluation des ressources seules ne devrait sans doute se faire qu'à titre diagnostique.

d) Comment?

Pour chaque tâche à évaluer, ce qui est attendu de l'élève en termes de qualité et de niveau de maîtrise, devrait lui être communiqué au préalable, et de manière explicite. Cela peut passer par une grille qui précise par des critères quels aspects de la

¹ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, D. 24-07-1997

production seront évalués, et par des indicateurs ce qui est attendu concrètement: les caractéristiques qui devront pouvoir être observées et éventuellement le niveau de maîtrise attendu.

Plus globalement, il paraît important que l'enseignant prenne le temps de réfléchir à la relation induite par la manière dont il évalue, comme au climat qu'il instaure à travers celle-ci. Cela semble encore plus prégnant dans un cours visant le développement de raisonnements critiques et autonomes, d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires, mais également de la compréhension de la psychologie et des relations humaines.¹ Dans ces domaines, encore plus qu'ailleurs, l'estime de soi et la confiance seront le terreau indispensable à tout progrès.

Autre spécificité du cours de philosophie et de citoyenneté, certains des thèmes à aborder, certaines des compétences à développer pourraient ne pas se prêter aisément à une évaluation selon des méthodes traditionnelles.

Ces considérations amènent à penser qu'au delà des méthodes « classiques » d'évaluation, certaines méthodes alternatives pourraient venir enrichir les pratiques de façon très judicieuse dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté.

On pourra ainsi recourir à des méthodes qui mettent en avant la progression des élèves avant toute chose (comme la note évolutive) ou qui les amènent à coopérer (comme l'évaluation collective, fiche-outil 11.c). L'auto-évaluation et/ou la co-évaluation (fiche-outil 11.b) favoriseront également une attitude réflexive de la part des apprenants, elle-même essentielle au développement des compétences du cours de philosophie et de citoyenneté.

¹ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté, D. 22-10-2015

5. La programmation

Le cours de philosophie et de citoyenneté se prête mal à une programmation figée. En effet, ses spécificités amènent à l'envisager en lien avec l'actualité: celle de la classe, celle de l'école, de la région, du monde... Imposer une programmation déterminée de thèmes ou de chapitre semble peu judicieux.

Pour autant, on ne peut imaginer faire fi des obligations légales. Tout ce que le référentiel prévoit de certifier au terme du degré doit l'être, et doit donc avoir été abordé en classe.

Par ailleurs, programmer et planifier les apprentissages se révèle être une tâche encore plus complexe ici que dans d'autres disciplines: non seulement les mêmes élèves ne seront pas obligatoirement encadrés par le même professeur tout au long du degré, mais de surcroît, il ne faudrait pas que ceux qui bénéficient d'une heure de plus (dans le cadre de la dispense des cours philosophiques) aient le sentiment de répéter les mêmes activités que dans l'heure commune. À l'inverse, il pourrait être intéressant de permettre de planifier certains apprentissages en parallèle, dans l'heure commune et dans l'heure supplémentaire.

Afin de répondre à ces préoccupations tout en ménageant une certaine flexibilité, deux outils sont proposés aux équipes: (voir fiche-outil n°6): l'un permettant de programmer les apprentissages, globalement, sur le degré, l'autre, de les planifier semaine après semaine. Ils ont été conçus pour permettre aux équipes une réflexion collective et adaptée aux spécificités de chaque école.

Il reviendra à chaque équipe de proposer une programmation et une planification pour le degré. Celle-ci peut être revue tous les deux ans ou année après année.

Pistes didactiques

Guide de lecture

Ce guide de lecture a pour but d'apporter toutes les précisions qui permettront l'utilisation la plus adéquate de ce programme. La présentation choisie respecte la division en chapitres du référentiel. Néanmoins cela ne doit pas donner à penser que tout le cours de philosophie et de citoyenneté doit être construit en respectant systématiquement cette structure. Les dix grandes compétences-socles peuvent (et doivent même à certains moments) faire l'objet de croisements lors des activités d'apprentissage.

a) Les chapitres et les modules

Comme expliqué précédemment, le programme présente le référentiel des socles de compétences à la manière des UAA du référentiel de compétences terminales. Pour un maximum de clarté et afin de faire bénéficier les enseignants d'outils adéquats, pour chaque chapitre, les mêmes informations sont proposées selon deux présentations différentes: un tableau reprenant l'ensemble du chapitre puis deux ou trois autres détaillant les modules.

Pour bien comprendre:

- Les titres des chapitres correspondent à des ensembles articulés de grandes compétences.
- Les titres des modules sont ces grandes compétences.
- Les processus (appliquer, transférer, connaître) correspondent à l'étape III des socles de compétences.

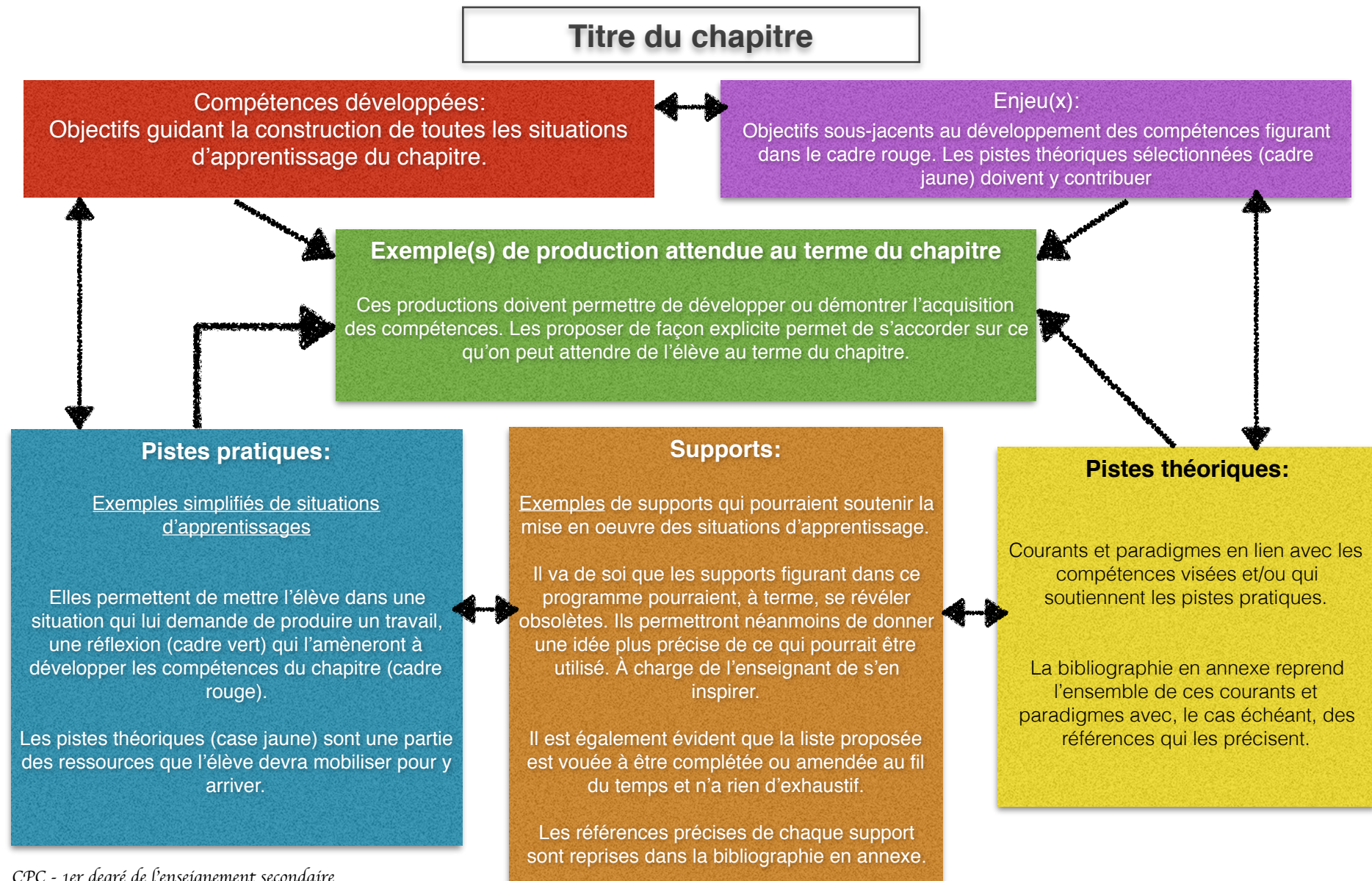
Le contenu de ces tableaux est identique à celui des référentiels. Il s'agit donc des objectifs fixés par le cadre légal.

b) Les pistes pédagogiques et didactiques

Les pistes pédagogiques et didactiques doivent guider l'enseignant dans la mise en oeuvre du référentiel.

Pour chacun des quatre chapitres, sont proposées, sous la forme d'un schéma, une série d'indications qui permettront d'imaginer une manière concrète d'enseigner les compétences visées. Le schéma met en évidence la dynamique entre les différents éléments qui

guideront la construction du CPC. Il est présenté ci-dessous, accompagné des explications à propos de chaque case colorée ainsi que des liens qu'elles entretiennent entre elles.



c) Les exemples de situations d'apprentissage

En plus des pistes pratiques assez générales figurant dans le schéma, un exemple détaillé de situation d'apprentissage est proposé pour chaque chapitre. On trouvera également un exemple de situation d'apprentissage transversale aux différents chapitres.

Tout comme les pistes pratiques du schéma, l'utilisation de ces situations d'apprentissage n'est en aucun cas obligatoire. Les unes comme les autres constituent une série de propositions sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer. Elles sont également destinées à être déclinées, adaptées, réinventées en fonction du public-cible et des objectifs poursuivis.

d) Vers les fiches-outils

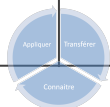
On trouvera, après les pistes didactiques, une série de fiches-outils destinées à offrir aux enseignants qui le désirent des canevas pouvant guider leurs pratiques.

Chapitre I. Construire une pensée autonome et critique

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|---|---|
| CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>1. Elaborer un questionnement philosophique: 1.1. à partir de l'étonnement, formuler des questions de type philosophique; 1.2. interroger différentes ressources pour étayer le questionnement; 1.3. recourir à l'imagination pour élargir le questionnement</p> <p>2. Assurer la cohérence de sa pensée: 2.1. reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté; 2.2. construire un raisonnement logique; 2.3. évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...</p> <p>3. Prendre position de manière argumentée: 3.1. se donner des critères pour prendre position; 3.2. se positionner; 3.3. évaluer une prise de position</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles 1., 2. et 3. Passer du particulier au général et du général au particulier (2.2.) Distinguer actes, positions et personnes (3.3.)</p> <p>Savoirs :</p> <p>Caractéristiques essentielles d'une question philosophique (1.) Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource (1.) Stéréotype et préjugé (2.) Opérations logiques et erreurs de raisonnement (2.) Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif (2.)</p> <p>Concepts et notions:</p> <p>Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général (3.) Valeur (3.) Norme (3.)</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Questionner (1.) Imaginer (1.) Problématiser (2.) Conceptualiser (2.) Justifier (2. et 3.)</p> <p>Attitudes :</p> <p>Adopter une attitude critique (1. et 3.) S'étonner (1.) Se décentrer (2. et 3.) Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe, etc., n'est pas infaillible (2.3.)**</p> |
| <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions de type philosophique, à partir de l'étonnement (C) - Identifier les enjeux multiples sous-jacents aux questions - Evaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations - Comparer et confronter différentes alternatives | <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur la base de leur étonnement, formuler des questions de type philosophique face à des réalités complexes du monde | |
| <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept (C) - Distinguer un concept d'autres concepts (C) - Utiliser les concepts construits dans de nouveaux contextes - Formuler et organiser ses idées dans un discours cohérent - Identifier les stéréotypes et les préjugés - Repérer les erreurs de raisonnement - Recourir à des contre-exemples dans son argumentation - Identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (C) | <p>2.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept - Identifier un concept et le distinguer d'autres concepts - Identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) | |
| <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Questionner la pertinence de différents critères de prise de position - Justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments (C) - Nuancer une prise de position - Évaluer les raisons d'une prise de position ou d'une action | <p>3.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments | |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les caractéristiques essentielles d'une question philosophique et les illustrer à partir d'un exemple (1) - Expliciter les critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource et les illustrer à partir d'un exemple (1.) - Expliciter stéréotypes et préjugés et les illustrer à partir d'un exemple (2.) - Expliciter les opérations logiques et erreurs de raisonnement vues en classe et les illustrer par un exemple (2.) - Expliciter la distinction entre les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (2.) (C) - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple | | |

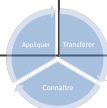
a) Modules 1, 2 et 3

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|--|---|
| Chapitre I. Construire une pensée autonome et critique | | |
| Module 1. Élaborer un questionnement philosophique | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions de type philosophique;</p> <p>1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement;</p> <p>1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement.</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions de type philosophique face à des réalités complexes du monde (C) - Identifier les enjeux multiples sous-jacents aux questions - Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations - Comparer et confronter différentes alternatives | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sur la base de leur étonnement, formuler des questions de type philosophique face à des réalités complexes du monde | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles 1.</p> <p>Savoirs:</p> <p>Caractéristiques essentielles d'une question philosophique</p> <p>Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Questionner</p> <p>Imaginer</p> <p>Attitudes:</p> <p>Adopter une attitude critique</p> <p>S'étonner</p> |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les caractéristiques essentielles d'une question philosophique et les illustrer à partir d'un exemple - Expliciter les critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource et les illustrer à partir d'un exemple | | |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|---|---|
| Chapitre I. Construire une pensée autonome et critique | | |
| Module 2. Assurer la cohérence de sa pensée | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté</p> <p>2.2. Construire un raisonnement logique</p> <p>2.3. Evaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept (C) - Distinguer un concept d'autres concepts (C) - Utiliser les concepts construits dans de nouveaux contextes - Formuler et organiser ses idées dans un discours cohérent - Identifier les stéréotypes et les préjugés - Repérer les erreurs de raisonnement - Recourir à des contre-exemples dans son argumentation - Identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (C) | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept - Identifier un concept et le distinguer d'autres concepts - Identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Passer du particulier au général et du général au particulier (2.2.)</p> <p>Savoirs:</p> <p>Stéréotype et préjugé</p> <p>Opérations logiques et erreurs de raisonnement</p> <p>Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser</p> <p>Conceptualiser</p> <p>Justifier</p> <p>Attitudes:</p> <p>Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe, etc., n'est pas infaillible**</p> <p>Se décentrer</p> |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter stéréotypes et préjugés et les illustrer à partir d'un exemple - Expliciter les opérations logiques et erreurs de raisonnement vues en classe et les illustrer par un exemple - Expliciter la distinction entre les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (C) | | |



*On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

** Il s'agit bien ici d'une attitude (voir lexique du référentiel); le Décret Missions parle de certification des compétences, pas des attitudes.

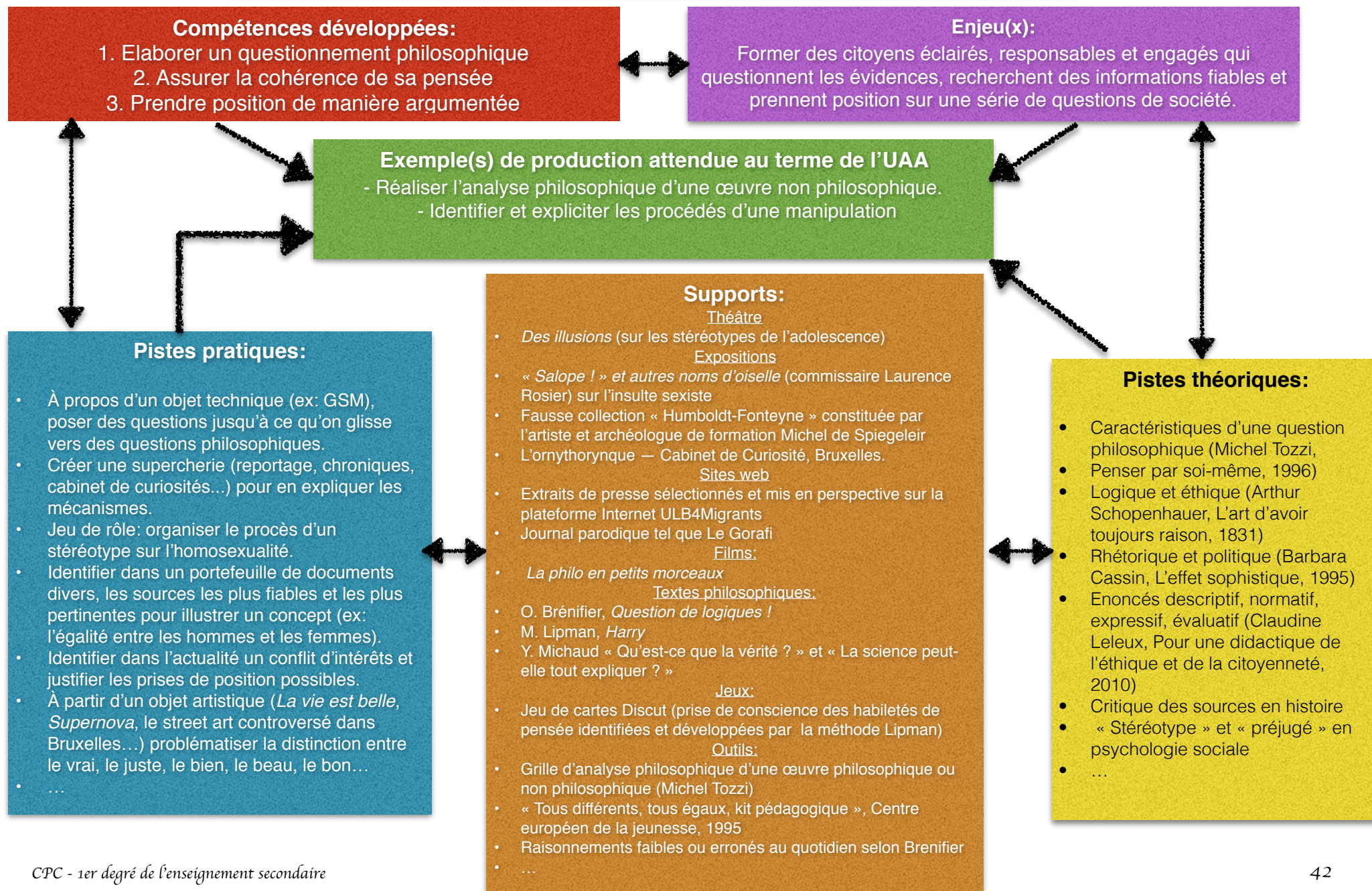
| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|---|--|
| CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | | |
| Module 3. Prendre position de manière argumentée | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : 3.1. Se donner des critères pour prendre position 3.2. Se positionner 3.3. Évaluer une prise de position | | |
| Processus | | Ressources |
| Appliquer À partir d'exemples*, amener les élèves à: <ul style="list-style-type: none"> - Questionner la pertinence de différents critères de prise de position - Justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments (C) - Nuancer une prise de position - Évaluer les raisons d'une prise de position ou d'une action | Transférer A partir de situations nouvelles, amener les élèves à: <ul style="list-style-type: none"> - Justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments | Prérequis: Niveaux I et II des socles Distinguer actes, positions et personnes Savoirs: Concepts et notions: Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général Valeur Norme Savoir-faire : Justifier Attitudes: Se décentrer Adopter une posture critique |
| Connaitre Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple | | |

* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

b) Pistes pédagogiques et didactiques

Pour clarifier la structure du programme, les pistes sont proposées ici dans l'optique de développer les compétences du chapitre I. On pourrait tout aussi bien faire le choix de construire des situations d'apprentissage qui associent des modules de chapitres différents. Dans ce cas, l'enseignant est invité à croiser toutes les propositions figurant dans les pistes des différents chapitres.

Chapitre I – Construire une pensée autonome et critique



c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): culture, société, diversité, environnement, connaissance et jugement, information, expression et communication, bien-être et rapport à soi...

Chapitre I - Construire une pensée autonome et critique

Reportage photos
« À la découverte du Street Art »

1er degré

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

- 1. Élaborer un questionnement philosophique
- 2. Assurer la cohérence de sa pensée
- 3. Prendre position de manière argumentée

Objectifs:

Sur la base de leur étonnement, cette situation d'apprentissage permettra aux élèves d'interroger la relation de l'humain à l'art urbain. Quel regard pose ce type d'expression sur leur environnement ? Quelle place une société donne-t-elle à l'art urbain?

En se posant cette question tous ensemble, les élèves seront amenés à envisager une prise de position éthique et argumentée. Ils apprendront également à nuancer une prise de position.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

Au terme de cette situation d'apprentissage, les élèves seront capables:

- de formuler des questions de type philosophique, à partir de l'étonnement
- de repérer les tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques
- de justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments
- de nuancer une prise de position
- de vérifier la pertinence et la fiabilité d'une ressource
- d'identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (C)

DURÉE:

5 périodes de 50'

PRÉREQUIS:

Niveaux I et II des socles 1., 2. et 3.

Passer du particulier au général et du général au particulier (2.2.) Distinguer actes, positions et personnes (3.3.)

RESSOURCES:

Savoirs :

Caractéristiques essentielles d'une question philosophique (1.)
Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource (1.)
Stéréotype et préjugé (2.)
Opérations logiques et erreurs de raisonnement (2.)
Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif (2.)

Concepts et notions:

Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général (3.)
Valeur (3.)
Norme (3.)

Savoir-faire :

Questionner (1.)
Imaginer (1.)
Problématiser (2.)

Conceptualiser (2.)

Justifier (2. et 3.)

Attitudes :

Adopter une attitude critique (1. et 3.)
S'étonner (1.)
Se décentrer (2. et 3.)
Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe, etc., n'est pas infallible (2.3.)

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- le plan du quartier l'école
- un tracé du parcours par groupe
- un appareil permettant de prendre des photos
- matériel nécessaire à la réalisation de l'exposition
- ...

PUBLIC CIBLE:

1ère ou 2e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ : Reportage « À la découverte du street art »

Mise en situation:

« Lors de la visite de quartier de votre école, vous découvrez les fresques qui sont apparues ces dernières années. La façon de traiter le street art a évolué un peu partout dans le monde, ainsi qu'en Belgique. L'apparition de certaines fresques controversées a suscité de multiples réactions.

Au sein de votre classe, vous avez été choisis pour réaliser un reportage photos argumentant le choix de conserver ou non ces fresques urbaines. Celui-ci sera exposé dans le cadre des Portes-ouvertes. »

Étape 1 - Quel est l'état de l'art urbain dans le quartier de l'école ? (2 x 50')

Consignes

Collectivement

Avant la visite du quartier

À partir de différentes photographies de street art dans le monde, répondez aux questions suivantes sous forme de carte mentale :

« Quelle est votre représentation de l'art urbain ? »

« Qu'est-ce que cela évoque pour vous ? »

Pendant la visite du quartier

En fonction du parcours qui vous a été attribué, répertoriez et indiquez les fresques et tags du quartier sur le plan. Photographiez chaque fresque, chaque tag.

Après la visite du quartier

Collectivement

En sous-groupe

Identifiez les fresques ou tags qui vous semblent problématiques. Argumentez.

En plénière (groupe classe)

A partir de la mise en commun des photographies, échangez et débattiez sur les raisons de votre classement (problématique ou non).

Construisez une question philosophique qui sera le fil conducteur de votre reportage.

Déroulement:

Séance 1:

- Carte mentale
- Parcours et photographie des fresques et des tags

Séance 2 :

- Traitement des photographies et classement
- Mise en commun
- Discussion argumentée
- Construction d'une question philosophique

Étape 2 - Construire un reportage « photos légendées et argumentées » (2 x 50')

Consignes

Collectivement

Construisez un reportage photo ayant pour fil conducteur la question philosophique élaborée par votre groupe lors de la séance 2 de l'étape 1.

Décidez des différentes tâches nécessaires à l'élaboration des panneaux.

- titres
- textes
- organisation du panneau
- ...

Étape 3 - Questionner les jugements (2 x 50')

Consignes

Collectivement

En plénière (groupe classe)

Débattez en vue de trouver un accord sur les fresques qui méritent d'être conservées.

Composer deux sous-groupes d'observateurs du débat:

- *le premier est chargé de recenser différents types d'énoncés: descriptifs, normatifs, expressifs (on peut répartir les tâches en demandant à chacun de se concentrer sur un type particulier)*
- *le deuxième est chargé de détecter les notions invoquées: le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon*

Fournir un rappel théorique des notions aux observateurs et éventuellement une grille d'observation.

Consignes

Collectivement

Aux observateurs:

Rapportez à l'ensemble de la classe, le fruit de vos observations.

Ensemble:

Évaluez la cohérence et la pertinence des observations

Construction de la synthèse:

De quelle manière les différents éléments qui ont émergé de la situation d'apprentissage nous permettent-ils de mieux comprendre comment:

- *formuler des questions de type philosophique, à partir de l'étonnement*
- *repérer les tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques*
- *justifier une prise de position, notamment sur le plan éthique, par des arguments*
- *nuancer une prise de position*
- *vérifier la pertinence et la fiabilité d'une ressource*
- *identifier et distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...) (C)*

Débriefing individuel:

Par écrit et individuellement, les élèves s'expriment sur l'évolution de leurs représentations, portant ainsi un regard rétrospectif sur la situation d'apprentissage.

Comment ont évolué mes représentations, questionnements, opinions, positions, arguments... par rapport au street art? (retour possible vers la carte mentale construite au début de la situation d'apprentissage)

Déroulement:

Séance 1:

- Débat

Séance 2 :

- Rapport des observateurs
- Synthèse collective
- Débriefing individuel

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective:

- Construire un reportage de photos ayant pour fil conducteur une question philosophique
- Justifier une prise de position éthique en lien avec l'art urbain

FICHES-OUTILS:

- Pratiques du débat
- Parcours culturel et artistique
- Problématiser
- Conceptualiser

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

Au terme du reportage:

- les élèves pourraient réaliser une fresque
- le reportage pourrait être le point de départ d'une visite destinée aux parents ou/et aux autres élèves de l'école

LIEN AVEC D'AUTRES CHAPITRES:

Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

RÉFÉRENCES:

Film:

Mauvaises herbes, de Catherine Wielant et Caroline Vercruysse, 2014

LIENS UTILES :

- <https://www.lafonderie.be>
- <https://visit.brussels/fr/article/Street-Art-a-Bruxelles>
- <http://bruxelles-by-lulu.be/visite-graffiti-tour-street-art-bruxelles>
- <http://www.environnement.brussels/school>

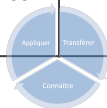
Chapitre II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|--|---|
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : | | |
| <p>4. Développer son autonomie affective: 4.1. réfléchir sur ses affects et ceux des autres; 4.2. renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres; 4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique; 4.4. différencier besoins et désirs</p> <p>5. Se décentrer par la discussion: 5.1. se décentrer par la discussion; 5.2. élargir sa perspective</p> <p>6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions: 6.1. reconnaître la pluralité des valeurs; 6.2. reconnaître le rôle et la pluralité des normes; 6.3. reconnaître la diversité des cultures et des convictions</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| Appliquer À partir d'exemples*, amener les élèves à: | Transférer À partir de situations nouvelles, amener les élèves à: | <p>Prérequis: Niveaux I et II des socles 4., 5. et 6.</p> <p>Savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bonnes pratiques dans l'utilisation des NTIC (4.) - Altérité** (5.) - Rôle d'une règle (6.) - Catégories de normes (6.) - Pluralité des valeurs (6.) - Pluralité des convictions et diversité culturelle (6.) <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emotion (4.) - Intégrité - intimité (4.) - Besoin - désir (4.) - Amour - sexualité (4.) <p>Savoir-faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> Problématiser (4. et 6.) Conceptualiser (4. et 6.) Pratiquer l'écoute active (5.) Justifier (6.) <p>Attitudes :</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconnaître la complexité et l'ambivalence des affects (4.) Surmonter certaines de ses limites (4.) Se fier à l'autre avec prudence (4.) Adopter une posture critique (4.) Prendre en compte les apports et les objections de l'autre (5.) Se décentrer (5. et 6.) |
| <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence la complexité et l'ambivalence des affects - Evaluer ses affects et ajuster son comportement, dans le respect des autres - Aider l'autre à développer ses atouts - Exprimer ses limites et respecter celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles - Identifier les bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet (C) - Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres | <p>4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet | |
| <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris (C) - Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne (C) | <p>5.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris - Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne | |
| <p>6.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la concordance et la disparité des valeurs - Identifier les différentes catégories de normes - Identifier le rôle des normes - Identifier les convergences et les divergences des normes - Identifier les analogies et les différences entre et au sein des convictions et des cultures | <p>6.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier le rôle et la pluralité des normes | |
| Connaître | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Comprendre et expliciter la complexité et l'ambivalence des affects (4.) - Expliciter la concordance et la disparité des valeurs (6.) - Expliciter les différentes catégories de normes (C) (6.) - Expliciter le rôle des normes (C) (6.) - Expliciter les convergences et les divergences des normes (C) (6.) | | |

* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

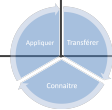
a) Modules 4, 5 et 6

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|---|---|
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | |
| Module 4. Développer son autonomie affective | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres</p> <p>4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres</p> <p>4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique</p> <p>4.4. Différencier besoins et désirs</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence la complexité et l'ambivalence des affects - Évaluer ses affects et ajuster son comportement, dans le respect des autres - Aider l'autre à développer ses atouts - Exprimer ses limites et respecter celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles - Identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet (C) - Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Savoirs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bonnes pratiques dans l'utilisation des NTIC <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Émotion - Intégrité - intimité - Besoin - désir - Amour - sexualité <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser</p> <p>Conceptualiser</p> <p>Attitudes:</p> <p>Reconnaître la complexité et l'ambivalence des affects</p> <p>Se fier à l'autre avec prudence</p> <p>Adopter une posture critique</p> |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Expliciter les bonnes pratiques vues en classe et les illustrer à partir d'un exemple - Expliciter la complexité et l'ambivalence des affects | | |



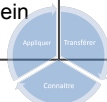
* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|--|---|
| Chapitre II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | |
| Module 5. Se décentrer par la discussion | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre 5.2. Élargir sa perspective | | |
| Processus | | Ressources |
| Appliquer À partir d'exemples*, amener les élèves à: <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris (C) - Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne (C) | Transférer A partir de situations nouvelles, amener les élèves à: <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris - Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne | Prérequis: Niveaux I et II des socles Savoirs: Altérité** Savoir-faire : Pratiquer l'écoute active Attitudes: Prendre en compte les apports et les objections de l'autre Se décentrer |
| Connaître | | |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|--|--|
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | |
| Module 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs</p> <p>6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes</p> <p>6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la concordance et la disparité des valeurs - Identifier les différentes catégories de normes - Identifier le rôle des normes - Identifier les convergences et les divergences des normes - Identifier les analogies et les différences entre et au sein des convictions et des cultures | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier et expliciter le rôle et la pluralité des normes | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Savoirs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rôle d'une règle - Catégories de normes - Pluralité des valeurs - Pluralité des convictions et diversité culturelle <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser</p> <p>Conceptualiser</p> <p>Justifier</p> <p>Attitudes:</p> <p>Se décentrer</p> |
| <p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Expliciter la concordance et la disparité des valeurs - Expliciter les différentes catégories de normes (C) - Expliciter le rôle des normes (C) - Expliciter les convergences et les divergences des normes (C) | | |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

** Facultatif

b) Pistes pédagogiques et didactiques

Chapitre II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

Compétences développées:

4. Développer son autonomie affective
5. Se décentrer par la discussion
6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Enjeu(x):

Former des citoyens à l'écoute d'eux-mêmes autant que des autres, conscients de l'interdépendance entre connaissance et estime de soi, et ouverture à l'autre

Exemple(s) de production attendue au terme du chapitre

Identifier des bonnes pratiques pour garantir son intimité.
Donner du sens à un phénomène/événement issu d'une autre culture que la sienne.
Réaliser une saynète, un jeu de rôle mettant en évidence la complexité des affects et/ou des besoins et désirs.

Pistes pratiques:

- Mettre en évidence la complexité et l'ambivalence des affects en comparant des masques de théâtre japonais (Nô) et comedia dell'arte (technique du photolangage).
- Analyser et comparer des rituels issus de différentes cultures et ponctuant la vie (naissance, mariage, funérailles...).
- Sécuriser collectivement un compte Facebook. Sur base d'un dossier personnel fictif (photos, diplômes, expériences, voyages, centres d'intérêt, participation à des événements, état civil, statuts fictifs) décider quelles informations doivent/peuvent être publiées ou non sur un compte Facebook, LinkedIn, Twitter,...
- Jeux d'improvisation théâtrale (thématiques liées à la diversité: culturelle, physique, sexuelle, sociale...)
-

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- V. Despret, *Le chez-soi des animaux*
- M. Lipman, *Lisa*
- Y. Michaud « Mon corps est-ce moi ? », « Peut-on vivre seul ? », et « Qu'est-ce qu'un ami ? »
- Y. Michaud « Suis-je unique ? » et « Pourquoi aime-t-on jouer ? »

BD et albums graphiques :

- T. Dedieu, *Yakouba*
- M. Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*
- T. Balmès, *Bébés*
- N. Balthazar, *Ben X*
- J.-M Barrère et M. Dozier, *L'exploration inversée. Le tour de France de deux Papous*
- Y. Arthus Bertrand, *Human*
- B. Fay, E. Labroue, X. Muntz, *Total contrôle*
- B. Werber, *Nos amis les terriens*

Sites internet :

- fredetmarie.be (violences conjugales)
- loveattitude.be
- www.childfocus.be

Outils :

- Outils pédagogiques renseignés sur le site de la FCPPF
- ...

Pistes théoriques:

- Théories de la non-violence (Rosenberg, Gandhi, ...)
- L'approche proxémique en anthropologie (Edward T. Hall)
- La question de l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss, ...)
- Les théories du développement moral en philosophie (Locke, Condillac, Rousseau, Durkheim, etc.) et en psychologie (Piaget, Kohlberg, Wallon, Freud, Winnicott, ...).
- Rapport à soi et à autrui dans la philosophie antique
- ...

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): Identité(s) - Intimité-identité - Les médias - Les réseaux sociaux - ...

Chapitre II - Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

Les bonnes pratiques sur internet

1er DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

- 4. Développer son autonomie affective
- 5. Se décentrer par la discussion
- 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

Objectifs:

Les élèves seront amenés à se questionner sur les données qu'ils diffusent à travers les réseaux sociaux : quelles sont celles qu'il vaut mieux préserver de toute diffusion ? Quel effet produira leur publication ? Qu'est-ce qui est de l'ordre de ma vie privée ?

Les NTIC révolutionnent notre façon de communiquer : instantanéité, mise en scène de la vie quotidienne, confidentialité des données... Elles entraînent une redéfinition des concepts de vie privée et de vie publique. Les frontières entre ces deux « espaces » ne sont plus aussi claires qu'auparavant. Cette nouvelle « réalité virtuelle » nécessite d'en comprendre les nouvelles normes et règles implicites, d'en maîtriser les codes notamment afin de préserver son intimité et sa sécurité sur internet.

Cette situation d'apprentissage leur permettra de faire preuve de discernement et d'esprit critique vis-à-vis des normes et règles d'usage de différents réseaux sociaux et de les mettre en application.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

Au terme de cette situation d'apprentissage, les élèves seront capables :

- d'identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur internet
- d'expliciter les différentes catégories de normes ainsi que leur rôle
- d'expliciter les convergences et les divergences des normes

DURÉE:

4 périodes de 50'.

PRÉREQUIS:

Socles de compétences du CPC: compétences 4, 5 et 6, étapes I et II

RESSOURCES:

Savoirs :

- Bonnes pratiques dans l'utilisation des NTIC/des réseaux sociaux
- Catégorie de normes
- Rôle d'une règle
- Intégrité- intimité

Savoir-faire :

- Problématiser
- Conceptualiser
- Justifier

Attitudes :

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Documents divers : photos, diplômes, CV, lettres de motivation ou de recommandation, résultats, témoignages, attestations sportives/culturelles/artistiques, commentaires de l'actualité...
- Fiche descriptive de divers réseaux sociaux (notamment des éléments de politique de confidentialité, de règles auxquelles on accepte d'adhérer en s'inscrivant...).
- Matériel informatique et connexion internet (éventuellement).

PUBLIC CIBLE:

1e ou 2e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Les bonnes pratiques sur internet

Mise en situation:

«Après de multiples discussions avec tes amis, tu décides de t'inscrire sur un réseau social. Très vite, tu découvres que tu peux ainsi diffuser une multitude de renseignements te concernant. Découvrant ce moyen de communication, tu vas devoir réfléchir à ce que tu décides d'y publier. »

Étape 1 - Quelles données choisiriez-vous de publier ? (2 x 50')

Consignes

En groupe de 3 ou 4

Vous prenez connaissance de votre identité sur base d'un « dossier personnel » contenant divers renseignements. Ces renseignements relèvent de tous les domaines de la vie (personnel, privé, professionnel, sentimental, familial...).

Afin de vous approprier votre nouvelle identité numérique, vous échangez sur vos ressentis vis-à-vis des données reprises dans le dossier.

Vous tirez au sort un réseau social accompagné de sa fiche descriptive.

Vous débattiez et déterminez ce que vous pensez opportun ou non de publier sur ce réseau social.

Vous justifiez vos choix en pensant aux effets recherchés ou à éviter.

Déroulement:

Séance 1:

- Mise en situation
- Consignes
- Échanges en sous-groupe
- Choix des données publiées

Séance 2 :

Rappel des décisions prises en sous-groupe

Mise en commun du travail en sous-groupe :

- Par groupe, présentation de son identité : prénom, attentes recherchées, accord ou non sur les données publiées
Avez-vous réussi à vous mettre d'accord ?
Avez-vous rencontré des difficultés ? Si oui, lesquelles ?
Qu'attendez-vous de votre inscription sur ce réseau ?
Quel public pensez-vous atteindre ou éviter ?
Avez-vous choisi de ne pas publier certaines données ? Pour quelles raisons ?

Étape 2 - Interroger les conséquences des choix opérés (2X 50')

Consignes

En groupe de 3 ou 4

*Vous êtes membre du réseau social X et vous tombez sur le profil de Y (profil conçu en séance 1 par un autre groupe).
Vous émettez un avis argumenté sur la pertinence des données publiées.*

Déroulement:

Séance 1:

- Consigne
- Découverte du profil
- Echanges en sous-groupe autour des questions suivantes :
*Quelle(s) émotion(s) avez-vous ressenti en découvrant ce profil ?
Auriez-vous publié le même type de données ou auriez-vous souhaité garder certaines choses privées ?*
- Remise d'un avis argumenté

Séance 2 :

Retour sur l'ensemble de la situation d'apprentissage :

*Quel type de données avez-vous envie de partager au plus grand nombre ?
Pourquoi se représenter ?
Jusqu'à où peut-on décider de ce qu'on montre aux autres ?
Jusqu'à où nos données nous appartiennent-elles ?*

- Collectivement, production d'une liste d'items à prendre en considération en vue d'identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur internet
Par exemple:
 - Données personnelles
 - Langage utilisé
 - Photos sélectionnées
 - Confidentialité
 - ...

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production individuelle :

Prendre position sur les items déterminés lors de l'élaboration de la synthèse par la classe (séance 2).

FICHES-OUTILS:

- Pratiques du débat

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

- ☆ Lors de l'étape 1 (choix des données), l'enseignant peut décider de déterminer un nombre maximum de données à sélectionner.
- ☆ La constitution d'un faux profil pourrait être réalisée de manière concrète via une séance informatique.
- ☆ On peut proposer aux élèves de se ré-interroger quelques mois plus tard sur leur avis au sujet des différents items.
- ☆ Cette activité pourrait déboucher sur la création d'un réseau social scolaire (interne à l'école) par les élèves.
- ☆ Un autre prolongement pourrait être de travailler autour du vol des données personnelles. Cela influencerait-il les décisions prises ? Modifieriez-vous certaines publications ?

LIEN AVEC D'AUTRES CHAPITRES:

Chapitre III

BIBLIOGRAPHIE: à titre indicatif

- Phileas et Autobule, n°16, “Total respect”
file:///C:/Users/beauau01/Downloads/phileas_autobule_pistes_pedagogiques_16.pdf
- Phileas et Autobule, n°46, “L’estime de soi”
file:///C:/Users/beauau01/Downloads/46_phileas_autobule_pistes_pedagogiques.pdf

LIENS UTILES:

- <https://www.netguide.com/Reseaux-sociaux/>
- <http://www.lemonde.fr/reseaux-sociaux/>
- <http://www.20minutes.fr/index/398400-10-sites-reseaux-sociaux-faut-connaître>
- <https://ello.co/> (« anti-facebook »)
- <http://www.topyweb.com/divertissement/top-sites-reseaux-sociaux.php> (lien vers des fiches descriptives de quelques réseaux sociaux parmi les plus courants)
- https://www.youtube.com/watch?v=spopho_wJOU (campagne de prévention belge pour la protection de la vie privée sur internet « Dave, le voyant »)

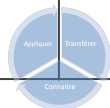
Chapitre III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|--|--|
| CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : | | |
| <p>7. Comprendre les principes de la démocratie: 7.1. reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi; 7.2. expliquer l'égalité devant la loi; 7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs</p> <p>8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits: 8.1. exercer ses droits et devoirs dans le respect des autres; 8.2. s'opposer aux abus de droits et de pouvoir</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| Appliquer A partir d'exemples, amener les élèves à: | Transférer A partir de situations nouvelles, amener les élèves à: | <p>Prérequis: Niveaux I et II des socles 7. et 8.</p> <p>Savoirs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droits civils et droits fondamentaux: CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) (8.) <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citoyenneté (7.) - Souveraineté populaire, souveraineté nationale (7.) - Légitimité et légalité (7.) - Démocratie (7.) - Dictature (7.) - Égalité devant la loi, équité, impartialité (7.) - Distinction entre les trois pouvoirs: législatif, exécutif, judiciaire (7.) - Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux (7.) - Rôles des médias (7.) - Droit, devoir, égalité de droit (8.) - Autorité légitime (8.) - Abus de pouvoir (8.) - Protection contre les mauvais traitements (8.) <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser Conceptualiser Justifier</p> <p>Attitudes :</p> <p>Adopter une attitude critique (7. et 8.) S'engager (8.)</p> |
| <p>7.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ce qui caractérise la souveraineté populaire et la souveraineté nationale - Identifier et distinguer légitimité et légalité - Interroger l'équité et l'impartialité des règles (C) - Identifier l'influence du pouvoir économique - Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux) (C) - Démontrer l'importance d'une opposition - Identifier le rôle des médias | <p>7.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interroger l'équité et l'impartialité des règles - Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux) - Montrer les raisons du principe de séparation des pouvoirs politique et religieux | |
| <p>8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les droits fondamentaux et les distinguer d'autres droits - Identifier et distinguer la lettre et l'esprit des textes de loi - Identifier les droits fondamentaux comme condition de sa liberté - Evaluer la légitimité de l'autorité - Identifier ce que l'on devrait faire pour mettre fin à un abus de droit ou de pouvoir - Identifier des situations de transgression des droits fondamentaux (C) | <p>8.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les droits fondamentaux et les distinguer d'autres droits - Identifier les droits fondamentaux comme condition de sa liberté - Identifier des situations de transgression des droits fondamentaux | |
| Connaître | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Expliquer ce qui caractérise la souveraineté populaire et la souveraineté nationale (C) (7.) - Expliciter le rôle des médias (7.) - Expliquer le principe de la séparation des pouvoirs politique et religieux (7.) - Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits (C) (8.) - Appréhender les droits fondamentaux comme condition de sa liberté (C) (8.) | | |

* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

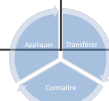
a) Modules 7 et 8

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|---|--|--|
| Chapitre III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | | |
| Module 7. Comprendre les principes de la démocratie | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : | | |
| 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi | | |
| 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi | | |
| 7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ce qui caractérise la souveraineté populaire et la souveraineté nationale - Identifier et distinguer légitimité et légalité - Interroger l'équité et l'impartialité des règles (C) - Identifier l'influence du pouvoir économique - Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux) (C) - Démontrer l'importance d'une opposition - Identifier le rôle des médias | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interroger l'équité et l'impartialité des règles - Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux) - Montrer les raisons du principe de séparation des pouvoirs politique et religieux | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Savoirs:</p> <p>Concepts et notions:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Citoyenneté - Souveraineté populaire, souveraineté nationale - Légitimité et légalité - Démocratie - Dictature - Egalité devant la loi, équité, impartialité - Distinction entre les trois pouvoirs: législatif, exécutif, judiciaire - Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux - Rôles des médias |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Expliquer ce qui caractérise la souveraineté populaire et la souveraineté nationale (C) - Expliciter le rôle des médias - Expliquer le principe de la séparation des pouvoirs politique et religieux (C) | | <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser</p> <p>Conceptualiser</p> <p>Justifier</p> <p>Attitudes:</p> <p>Adopter une attitude critique</p> |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|---|--|
| CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | | |
| Module 8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits | | |
| COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER : | | |
| 8.1. Exercer ses droits et devoirs dans le respect des autres | | |
| 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les droits fondamentaux et les distinguer d'autres droits - Identifier et distinguer la lettre et l'esprit des textes de loi - Identifier les droits fondamentaux comme condition de sa liberté - Evaluer la légitimité de l'autorité - Identifier ce que l'on devrait faire pour mettre fin à un abus de droit ou de pouvoir - Identifier des situations de transgression des droits fondamentaux (C) | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier les droits fondamentaux et les distinguer d'autres droits - Identifier les droits fondamentaux comme condition de sa liberté - Identifier des situations de transgression des droits fondamentaux | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Savoirs:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droits civils et droits fondamentaux: CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Droit, devoir égalité de droit - Autorité légitime - Abus de pouvoir - Protection contre les mauvais traitements <p>Savoir-faire :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problématiser - Conceptualiser - Justifier <p>Attitudes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adopter une posture critique - S'engager |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple - Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits (C) - Appréhender les droits fondamentaux comme condition de sa liberté (C) | | |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

b) Pistes pédagogiques et didactiques

Chapitre III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité

Compétences développées:

- 7. Comprendre les principes de la démocratie
- 8. Se reconnaître, soi et les autres comme sujets de droits

Enjeu(x):

Former des citoyens critiques à l'égard des abus de pouvoir, et capables de créer et de faire valoir leurs droits sur la base du principe d'égalité

Exemple(s) de production attendue au terme du chapitre

- Identifier les tentatives d'un pouvoir (étatique ou non) d'attenter aux droits fondamentaux en mettant en évidence leur impact sur notre liberté
- Identifier une situation qui pourrait amener à la transgression d'un droit fondamental et en questionner la légitimité
- Identifier des dispositifs juridiques et des dynamiques collectives qui soutiennent la démocratie et les droits fondamentaux

Pistes pratiques:

- Dans une situation fictive où l'on ne pourrait garder qu'un seul droit, préparer, par groupe, une plaidoirie pour sauver « le » droit le plus important.
- Jeu de rôle: élaborer les règles de base d'un nouvel Etat en respectant ou non la séparation des pouvoirs (avec intervention ou non des « pouvoirs » religieux, économique, médiatique...) et évaluer les conséquences sur les droits fondamentaux.
- Imaginer, par l'écriture d'un récit, la suppression d'un article de la Constitution et ses conséquences.
- Proposer et présenter (individuellement ou par groupe) une oeuvre artistique qui dénonce une atteinte aux droits fondamentaux.
- Analyser une règle portée ou influencée par des groupes de pression ou d'intérêt et en interroger la légitimité.
- Préparer et réaliser un débat: qu'est-ce qui rend une autorité légitime?
- Identifier dans des articles de presse les situations dans lesquelles un abus de pouvoir peut être relevé.

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- H. Broquet et S. Petermann, *Devenir citoyen, initiation à la vie démocratique*
- M. Lipman, *Mark*
- Y. Michaud, « Qu'est-ce qu'être juste ? » et « Sommes-nous libres ? »
- Y. Michaud, « Être raciste, c'est quoi ? »

BD et albums graphiques :

- F. De Smet et T. Bouuaert, *Les droits de l'homme. Une idéologie moderne*
- B. Gazzotti et F. Vehlmann, *Seuls*
- M. Satrapi, *Persepolis*

Romans et récits :

- H. Winterfeld, *Les enfants de Timpelbach*

Films :

- J. Armanet et Y. Debeaumarché, *Au pays de la fessée interdite*

Musées et expositions :

- Musée des Egouts
- Activités et animations proposées par le musée Belvue

Sites internet :

- www.oveo.org

Jeux :

- Democracy
- Village en jeu
- Résiste !

Outils :

- CIDE
- DUDH
- Activité « Les règles du jeu » (*Tous différents, tous égaux*)

Pistes théoriques:

- Citoyenneté et Etat moderne en philosophie politique
- Philosophie et critique des droits de l'homme
- ...

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème: Démocratie ou dictature?/ Des droits fondamentaux?/...

Chap. III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits en dignité

Jeu de rôle: « Et si on créait un État? »

1er DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPETENCES :

Compétences développées:

7. Comprendre les principes de la démocratie
8. Se reconnaître, soi et les autres comme sujets de droits

Objectifs:

Quelles sont les règles fondamentales à mettre en place si nous voulons que notre État fonctionne comme nous le voulons? En se posant cette question tous ensemble, les élèves seront amenés à envisager les conséquences que peuvent avoir les choix en matière de règles constitutives d'un État.

Cette situation d'apprentissage leur permettra d'interroger l'équité et l'impartialité des règles, d'identifier les différents acteurs (économiques, sociaux, politiques, religieux, médiatiques...) qui pourraient intervenir, et leur influence éventuelle.

Ils s'interrogeront par la même occasion sur les droits fondamentaux, la séparation des pouvoirs et les principes démocratiques en général.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

Au terme de cette situation d'apprentissage, les élèves seront capables:

- d'expliquer les raisons du principe de séparation des pouvoirs politique et religieux;
- d'identifier des droits fondamentaux, de les distinguer d'autres droits;
- d'identifier des acteurs économiques, sociaux et politiques;
- d'interroger l'équité et l'impartialité des règles.

DURÉE:

3 périodes de 50'

PRÉREQUIS:

Socles de compétences du CPC: compétences 7 et 8, étapes I et II

RESSOURCES:

Savoirs:

Citoyenneté
Souveraineté populaire, souveraineté nationale
Démocratie
Dictature
Égalité devant la loi, équité, impartialité

Distinction entre les trois pouvoirs: législatif, exécutif, judiciaire
Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux
Rôles des médias
Droit, devoir, égalité de droit
Autorité légitime
Abus de pouvoir

Savoir-faire:

Problématiser
Conceptualiser
Justifier

Attitudes:

Adopter une attitude critique

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Les fiches décrivant les rôles
- De la documentation à mettre à disposition des élèves, par exemple:
 - sur la démocratie et la dictature;
 - des exemples de Constitution (réels ou imaginaires);
 - la DUDH;
 - des récits utopiques ou dystopiques;
 - ...

PUBLIC CIBLE:

1e ou 2e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Jeu de rôle

Mise en situation:

« La terre est sinistrée suite à une catastrophe nucléaire. Seule une petite île au milieu de l'Océan Indien paraît préservée. Quelques milliers de jeunes dans le monde ont été choisis pour partir y vivre. En fonction de leurs affinités et de leurs talents, ils se sont vu attribuer un rôle à jouer dans cette nouvelle société. Parmi eux, certains ont été élus pour leurs capacités exceptionnelles afin de décider des règles fondamentales qui régiront ce nouvel État. Il s'agit de vous! »

Étape 1 – Quel État choisiriez-vous de construire? (2 x 50')

Consignes

Individuellement

Tu prends connaissance de la situation ci-dessus.

Tu tires au sort une fiche décrivant ton rôle (à partir du document 1)¹.

Tu joues le rôle attribué dans cette nouvelle société.

Tu défends les intérêts et les valeurs en lien avec ce rôle.

Collectivement

À l'aide de toute la documentation mise à votre disposition, élaborer votre constitution. Chacun d'entre vous répond à un profil particulier décrit dans votre fiche rôle. Il vous appartient maintenant de défendre un point de vue cohérent avec votre rôle:

- ♦ *Chacun se présente aux autres en fonction du rôle qui lui a été attribué.*
- ♦ *Débattez autour de la question : « Quelles sont les règles fondamentales à mettre en place si nous voulons que notre État fonctionne comme nous le voulons? ».*

Déroulement:

Séance 1:

- Mise en situation
- Consignes
- Un temps peut être pris pour commencer à compiler la documentation et à préparer le débat individuellement, ou en groupe (en fonction du nombre d'élèves, on peut prévoir que plusieurs élèves reçoivent un rôle identique).
- Première séance de débat
- Point sur la situation:

Quels sont les accords qui se dégagent d'emblée?

Des groupes se sont-ils formés, défendant des points de vue similaires?

Avez-vous utilisé la documentation à votre disposition: pour vous guider, vous en inspirer...?

Devez-vous vous fixer des objectifs particuliers pour la deuxième séance?

¹ Chaque fiche décrit avec plus ou moins de détails le rôle que l'élève doit être amené à jouer dans cette nouvelle société; elle donne des précisions sur des intérêts ou des valeurs à défendre. Les rôles du jeu peuvent par exemple s'inspirer du rôle des acteurs économiques, sociaux, politiques, médiatiques, religieux... que l'on peut identifier dans notre société.

Séance 2:

- Rappel des accords éventuels déjà dégagés lors de la première séance.
- Rappel des objectifs fixés à la fin de celle-ci.
- Débat (en fonction de la capacité du groupe à trouver un consensus rapide ou non, on peut recentrer le débat et demander aux élèves de se mettre d'accord sur un minimum de trois règles par exemple).
- Rédaction de la Constitution (peut être très simple).
- Débriefing:

Comment avez-vous vécu le débat?

Était-ce difficile de trouver un accord?

Quels étaient les différents acteurs qui intervenaient? Quelle était leur influence?

Pensez-vous que cela se passe comme cela dans la réalité?

Étape 2 - Interroger les conséquences des choix opérés (1 x 50')

Consignes

Collectivement

Envisagez les conséquences des choix qui ont été opérés.







Débattez sur « Aurions-nous réellement envie de vivre dans l'État qui a été créé ? »


Construction de la synthèse:


De quelle manière les différents éléments qui ont émergé du débat nous permettent-ils de mieux comprendre comment:


- expliquer les raisons du principe de séparation des pouvoirs politique et religieux;
- identifier des droits fondamentaux, de les distinguer d'autres droits;
- identifier des acteurs économiques, sociaux et politiques;
- interroger l'équité et l'impartialité des règles?

Document 1 - Exemples de fiches-rôles:

-  Tes capacités d'observation et de synthèse, ton sens critique n'ont échappé à personne: tu es appelé, dans votre future société, à jouer le rôle d'un journaliste. Tu ne veux pas faire de politique mais tu veux pouvoir en parler, informer les autres sur la manière dont sont prises les décisions. Par ailleurs, tu es très sensible aux injustices.
-  Ta foi et ta dévotion ne font aucun doute. Tu deviendras naturellement prêtre/prêtresse car tu veux servir ton Dieu. Ta foi est grande aussi dans les valeurs portées par ta religion: le respect de la vie, le partage, la famille... Tu aimerais répandre ces valeurs dans ta nouvelle société car tu penses que le monde s'en porterait mieux. Ton Eglise devrait avoir un rôle important à jouer selon toi.
-  Tu voudrais mettre à profit ton esprit d'entreprendre, ta créativité et ton sens pratique. Tu as déjà plein d'idées à proposer à tes futurs concitoyens pour que vous puissiez subvenir à vos besoins. Tu penses que pour que cela fonctionne, il faudra récompenser ceux qui travailleront efficacement en leur donnant plus de droits.
-  Tu es très satisfait que l'on t'ait choisi pour penser aux règles de base du nouvel État car tu as toujours eu envie de participer à la gestion d'une ville, et même pourquoi pas d'un pays. Tu es appelé à faire partie des futurs dirigeants, cela va de soi pour toi. Tu penses qu'il faudra un pouvoir fort dans ce nouvel État: peu de gens qui prennent les décisions mais qui les prennent vite et bien. La délibération, cela prend beaucoup trop de temps selon toi.
-  Tu es très savant. Ta curiosité t'a poussé à lire énormément et à devenir expert dans plusieurs disciplines: sciences, médecine, philosophie... Pour être efficace, tu estimes que les décisions devront absolument tenir compte de ton savoir.
-  Tu ne sais pas encore ce que tu joueras comme rôle dans ce futur État. Mais ce que tu sais c'est que tu voudras des enfants. Ce seront eux l'avenir de l'humanité: il faudra leur donner une bonne éducation et beaucoup d'amour pour qu'ils soient eux-mêmes des gens bien, qui conduiront les humains vers un monde juste et agréable.

 Tu es habile de tes mains et travailles rapidement. Tu seras un très bon ouvrier dans ce nouvel État. Tu comptes ne pas devoir passer tout ton temps à travailler et avoir une vie confortable, des loisirs. Tu adores la lecture et le sport. Tu estimes que chacun doit pouvoir s'épanouir en dehors du travail.

 Tu as toujours aimé venir en aide aux autres. Tu auras à coeur de poursuivre dans cette voie. Tu penses qu'il faudra mettre en place des associations qui viendront en aide à ceux qui ont des difficultés, par exemple, pour se nourrir ou pour trouver un endroit où vivre.

 Tu ne sais pas ce que ce nouvel État sera ni ce que tu y feras mais tu veux être libre d'en décider au fur et à mesure.

 ...

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective:

- Production écrite sous forme de constitution
- Mise en perspective de ces règles avec les ressources théoriques sous forme de synthèse

FICHES-OUTILS:

- Pratiques du débat
- Les processus de décision collective
- Conceptualiser et problématiser

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

Le jeu peut s'organiser d'une autre manière en fonction du nombre de rôles différents que l'on attribue, mais aussi de la complexité de ceux-ci, s'ils sont plus ou moins cadrants, etc.

On peut les décliner à l'infini, y introduire de légères variations si on ne veut pas proposer plusieurs fois le même rôle.

Les rôles peuvent être encore beaucoup plus simples également que ce qui est proposé dans le document 1, ou plus détaillés. À voir en fonction de la classe et des conditions matérielles (temps dont on dispose, nombre d'élèves...). Il pourrait être intéressant de mélanger des fiches plus détaillées avec d'autres qui le seraient beaucoup moins comme la dernière (proposée dans le doc.1), que l'on attribuerait à un plus grand nombre d'élèves.

Une autre manière de procéder serait de ne pas donner d'indications précises aux élèves. De les laisser imaginer ce que devraient être les règles fondamentales de ce nouvel État, sans savoir quel rôle ils seront amenés à y jouer.

On peut aussi:

- ☆ proposer aux élèves d'assumer un rôle à deux;
- ☆ réaliser deux groupes et comparer ensuite les constitutions obtenues;
- ☆ nommer des observateurs qui, à la fin de la séance 2, participeraient activement au débriefing

LIEN AVEC D'AUTRES CHAPITRES:

Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

La Constitution belge: http://senate.be/doc/const_fr.html

La Constitution française: <https://www.legifrance.gouv.fr/Droit-francais/Constitution>

La Constitution suisse: <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>

Fiche-info sur la constitution belge: http://www.lachambre.be/kvvcr/pdf_sections/pri/fiche/fr_04_00.pdf

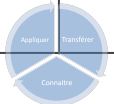
DUDH: <http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>

Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|--|---|
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>9. Participer au processus démocratique: 9.1. se préparer au débat; 9.2. débattre collectivement; 9.3. décider collectivement</p> <p>10. Contribuer à la vie sociale et politique: 10.1. prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle; 10.2. coopérer; 10.3. assumer des responsabilités individuelles et collectives; 10.4. imaginer une société et/ou un monde meilleurs</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples* ou du vécu de la classe, amener les élèves, en les guidant, à:</p> | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves en autonomie à:</p> | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles 9. et 10.</p> <p>Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et les autres</p> <p>Savoirs :</p> <p>Processus de décision (9.)</p> <p>Concepts et notions:</p> <p>Débat (9.) Représentant (9.) Utopie (10.) Responsabilité (10.) Engagement (10.) Coopération (10.)</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Organiser un espace de discussion (9.) Pratiquer l'écoute active (9.) Problématiser (10.) Justifier (9. et 10.)</p> <p>Attitudes :</p> <p>Se décentrer (9. et 10.) S'engager (10.)</p> |
| <p>9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer les règles d'organisation d'un débat - Sélectionner des ressources pertinentes - Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein d'un débat (C) - Synthétiser les acquis du débat (C) - Évaluer la manière dont le débat s'est déroulé, notamment en ce qui concerne la prise en compte des arguments des autres - Légiférer: construire et aménager le règlement de la classe - Élire des représentants - Suivre et discuter le travail des représentants - Définir un projet commun et les moyens de le mettre en oeuvre, et évaluer ses conséquences - Exercer différents processus de décision (consensus, compromis) | <p>9.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser un débat - Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein d'un débat - Synthétiser les acquis du débat | |
| <p>10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se positionner sur des enjeux mondiaux complexes - Adopter un comportement qui tient compte ses interdépendances locales et globales en matières politique, sociale, économique, environnementale et culturelle - Identifier les besoins et s'organiser pour un projet commun - Assumer des tâches et des rôles au sein de l'école - Proposer une utopie et des perspectives d'amélioration de la société | <p>10.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construire un engagement possible en coopération | |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple | | |

* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

a) Modules 9 et 10

| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|---|---|
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | | |
| Module 9. Participer au processus démocratique | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>9.1. Se préparer au débat</p> <p>9.2. Débattre collectivement</p> <p>9.3. Décider collectivement</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples* ou du vécu de la classe, amener les élèves, en les guidant, à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaborer les règles d'organisation d'un débat - Sélectionner des ressources pertinentes - Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat (C) - Synthétiser les acquis du débat (C) - Évaluer la manière dont le débat s'est déroulé, notamment en ce qui concerne la prise en compte des arguments des autres - Légiférer: construire et aménager le règlement de la classe - Élire des représentants - Suivre et discuter le travail des représentants - Définir un projet commun et les moyens de le mettre en oeuvre, et évaluer ses conséquences - Exercer différents processus de décision (consensus, compromis) | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves en autonomie à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organiser un débat - Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein d'un débat - Synthétiser les acquis du débat | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Savoirs:</p> <p>Processus de décision</p> <p>Concepts et notions:</p> <p>Débat</p> <p>Représentant</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Organiser un espace de discussion</p> <p>Pratiquer l'écoute active</p> <p>Justifier</p> <p>Attitudes:</p> <p>Se décentrer</p> |
| <p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple |  | |

* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

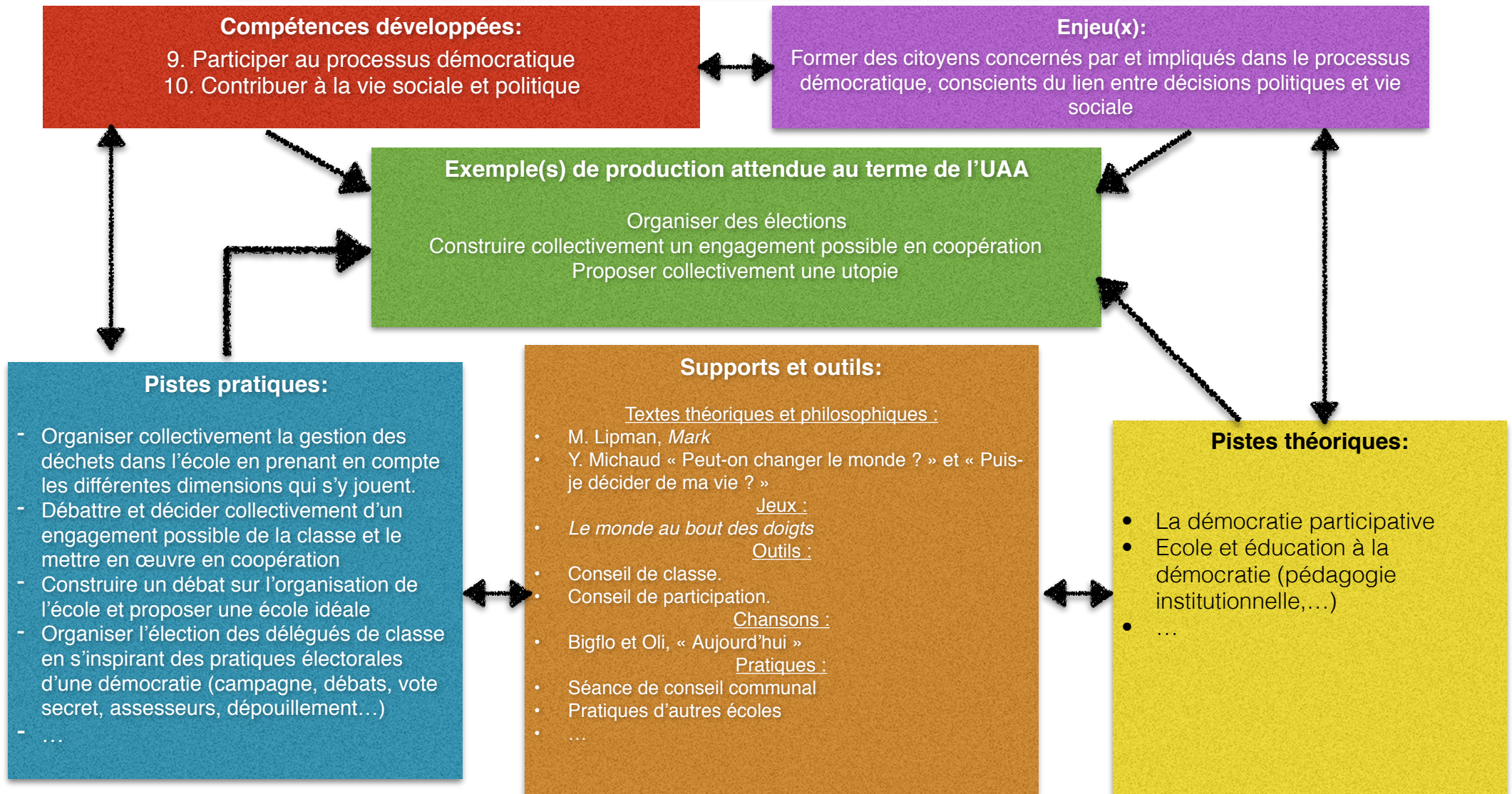
| Philosophie et Citoyenneté - 1 ^{er} degré | | |
|--|--|---|
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | | |
| Module 10. Contribuer à la vie sociale et politique | | |
| <p>COMPÉTENCE(S) À DÉVELOPPER :</p> <p>10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle</p> <p>10.2. Coopérer</p> <p>10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives</p> <p>10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs</p> | | |
| Processus | | Ressources |
| <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples* ou du vécu de la classe, amener les élèves, en les guidant, à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se positionner sur des enjeux mondiaux complexes - Adopter un comportement qui tient compte ses interdépendances locales et globales en matières politique, sociale, économique, environnementale et culturelle - Identifier les besoins et s'organiser pour un projet commun - Assumer des tâches et des rôles au sein de l'école - Proposer une utopie et des perspectives d'amélioration de la société | <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves en autonomie à:</p> <ul style="list-style-type: none"> - construire un engagement possible en coopération | <p>Prérequis:</p> <p>Niveaux I et II des socles</p> <p>Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et les autres</p> <p>Savoirs:</p> <p>Concepts et notions:</p> <p>Utopie</p> <p>Responsabilité</p> <p>Engagement</p> <p>Coopération</p> <p>Savoir-faire :</p> <p>Problématiser</p> <p>Justifier</p> <p>Attitudes:</p> <p>Se décentrer</p> <p>S'engager</p> |
| <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expliciter les concepts et notions figurant dans les ressources et les illustrer à partir d'un exemple | | |



* On entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité...

b) Pistes pédagogiques et didactiques

Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique



c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): La démocratie/ Les élections/ Un citoyen dans l'école/...

Chap. IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique

Organiser l'élection des délégués de classe en s'inspirant des pratiques électorales d'une démocratie

1er DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

- 9. Participer au processus démocratique
- 10. Contribuer à la vie sociale et politique

Objectifs:

Quelles sont les pratiques liées à l'exercice de la démocratie? Comment y prendre part? Comment assumer le rôle qu'on veut y jouer? Cette situation d'apprentissage permettra aux élèves de participer activement au processus démocratique notamment par le débat ou l'élection de représentants. Elle leur permettra également de réfléchir à ce qui peut être proposé pour améliorer l'école et de s'interroger sur le type d'engagement que l'on peut prendre au sein celle-ci.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

Au terme de cette situation d'apprentissage, les élèves seront capables:

- d'organiser un débat, avec l'aide de l'enseignant
- de confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein d'un débat
- de synthétiser les acquis du débat
- d'élire des représentants
- d'assumer des rôles et des tâches au sein de l'école

DURÉE:

Environ 5 périodes de 50'.

PRÉREQUIS:

Socles de compétences du CPC: compétences 9 et 10, étapes I et II

RESSOURCES:

Savoirs:

Débat
Représentant
Responsabilité
Engagement

Savoir-faire:

Organiser un espace de discussion
Pratiquer l'écoute active
Problématiser
Justifier

Attitudes:

Se décentrer
S'engager

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Post-it
- *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française, du 12/01/2007, « Titre IV. Mise en place de structures participatives pour les élèves », pp. 4-5*
- Documentation sur les élections en démocratie. Les documents doivent aborder ce qui précède l'élection (inscription sur les listes, conditions d'éligibilité, campagne électorale, débats...) ainsi que la manière dont elles se déroulent (vote secret/ public/ tirage au sort, assesseur, type de majorité...).
- Extraits de débats électoraux
- Eventuellement du matériel pour organiser l'élection: urnes, bulletins de vote, isolements...

PUBLIC CIBLE:

1e ou 2e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Élection du/des délégué(s) d'élèves

Mise en situation:

« Le décret du 12/01/2007, appelé le « Décret citoyenneté » impose que des délégués d'élèves soient élus au début de chaque année, ainsi que des suppléants, et cela, de la 5e primaire à la 6e secondaire. Vous allez devoir organiser ces élections dans votre classe et cela, en vous inspirant de la manière dont elles sont organisées dans une démocratie »

Étape 1 - Qu'est-ce qu'un délégué d'élèves? Quel est son rôle? (50')

Fresque d'émergence

Consignes

Collectivement

À quels mots associez-vous « délégué d'élèves »?
Écrivez-les sur des post-it.

Réorganiser les post-it pour établir des catégories: rôle, statut, profil...

Etes-vous surpris par les idées de certains? Pourquoi?

Se référer au texte légal

Consignes

Par groupe

Voici un extrait du « Décret Citoyenneté »: « Titre IV. Mise en place de structures participatives pour les élèves ». Lisez-le et, ensemble, répondez par écrit aux questions suivantes:

- Qui doit élire des délégués d'élèves?
- Qu'est-ce qu'un suppléant?
- Quels rôles les délégués d'élèves peuvent-ils jouer?
- Comment fonctionne le Conseil des délégués d'élèves?
- ...

Vous pouvez utiliser le dictionnaire.

Synthèse

Construction de la synthèse

Construire une carte mentale à propos du délégué d'élèves

Certains d'entre vous, seraient-ils tentés de se présenter à l'élection? Pourquoi?

Étape 2 - Comment organiser l'élection? (50')

Proposer aux élèves un portfolio de documents sur les élections en démocratie. Les documents doivent aborder ce qui précède l'élection (inscription sur les listes, campagne électorale, débats, convocation aux élections...) ainsi que la manière dont elles se déroulent (isoloirs, vote secret/ vote public/ tirage au sort, assesseurs, président, témoins...).

Consignes

Par groupe

Sur base des documents mis à votre disposition à propos des élections:

- *Élaborez un plan des différentes activités que nous devrions, selon vous, organiser dans le cadre de notre élection des délégués d'élèves.*
- *Comment devons-nous prévoir d'organiser cette élection? (conditions matérielles, organisation...)*

Présentez votre point de vue à la classe

La classe, avec l'aide de l'enseignant, s'accorde sur les activités à mener et les modalités de l'élection.

Comme activités, on peut imaginer:

- Présentation des candidats et de leur programme
- Campagne électorale
- Débats électoraux
- ...

Pour les modalités de l'élection:

- Droit de vote, conditions d'éligibilité
- Présence d'assesseurs, d'un(e) Président(e), de témoins
- Vote secret/ public, tirage au sort...
- Nombre de sièges effectifs/suppléants
- Type de majorité
- Utilisation du matériel adéquat: isoloir, urnes, bulletins de vote...

Étape 3 - Activités pré-électorales/ Elections (2 x 50')

Présentation des candidats et de leur programme

Consignes

Individuellement

Tu es candidat délégué d'élèves?

Si oui, tu dois te préparer à te présenter à la classe, ainsi que ton programme. Tu disposeras de 5 minutes maximum pour ta présentation.

Si non, prépare les questions que tu voudras poser aux candidats après avoir écoutés attentivement leur présentation, ainsi que leur programme.

Débats électoraux

Consignes

Collectivement

En vous appuyant sur les extraits de débats électoraux visionnés ensemble, proposez les règles qui permettront, selon vous, d'organiser au mieux le grand débat électoral.

La classe, avec l'aide de l'enseignant, s'accorde sur les règles d'organisation du débat. Celui-ci est organisé de la sorte et suivi d'un débriefing.

Débriefing

Il est essentiel ici de remettre en perspective et de se poser les questions suivantes:

- Les règles établies ont-elles été efficaces? Peut-on estimer que le débat s'est bien déroulé? L'équité a-t-elle été respectée?
- Les idées des uns et des autres ont-elles été correctement exposées? Ont-elles été comprises par tous? Les positions des candidats étaient-elles claires? Les arguments étaient-ils cohérents?
- Que pouvons-nous retenir de ce débat: au niveau du contenu, au niveau de la forme?

Prévoir des traces écrites du débriefing et de ses conclusions (outil(s), synthèse...)

Elections

Les élections sont organisées selon les modalités prévues par la classe, avec l'aide de l'enseignant

Étape 4 - Débriefing - Synthèse (50')

Débriefing

Collectivement

Comment évaluez-vous la manière dont se sont passées les choses, depuis la définition des rôles d'un délégué de classe, jusqu'à l'élection de celui-ci?

Construction de la synthèse:

De quelle manière l'ensemble de la situation d'apprentissage a-t-elle permis de mieux comprendre comment:

- fonctionne le processus démocratique
- élire des représentants
- organiser un débat
- confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein d'un débat
- synthétiser les acquis du débat
- assumer des rôles et des tâches au sein de l'école

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective:

- Synthèse sur la fonction du délégué d'élèves
- Organisation d'un débat électoral
- Organisation des élections des délégués d'élèves

FICHES-OUTILS:

- Pratiques du débat
- Les processus de décision collective
- Engagement
- ...

PISTES PEDAGOGIQUES ET METHODOLOGIQUES:

- ☆ Les informations à propos du temps sont indicatives. Il peut y avoir morcellement des activités sur différentes périodes de cours pour permettre une réflexion de quelques jours entre les étapes. La situation d'apprentissage est alors menée « de front » en même temps qu'une autre appartenant au même thème, ou elle est enrichie par des moments réflexifs ou activités prévus et construits par l'enseignant.

LIEN AVEC D'AUTRES CHAPITRES:

Chap. III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits en dignité

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- *Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française*, du 12/01/2007
- www.lesdelegates.net
- *La démocratie*. (2008). Série « Politique au programme. Parler politique en classe », Fondation Roi Baudouin, 211p.
- BLAISE, Pierre, DESMARETS, Alain & JEUNEJEAN Thérèse. (2011). *Comprendre la Belgique fédérale*, Bruxelles: De Boeck, 74p.

Exemple de situation d'apprentissage transversale

Thème(s): besoins/désirs, égalité/équité, droits fondamentaux, normes, élargir sa perspective, culture, diversité, environnement, connaissance et jugement, information, s'ouvrir à l'autre...

Situation d'apprentissage transversale

Chapitre I – Construire une pensée autonome et critique

Chapitre II – Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre

Chapitre III – Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité

Chapitre IV – S'engager dans la vie sociale et démocratique

DVDP

« Si le monde était un village... »

1er DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

N.B.: les objectifs/compétences retenus sont mentionnés à titre indicatif. Ils peuvent être modifiés, réajustés en fonction du déroulement de la discussion à visée démocratique et philosophique et de la question retenue par le groupe-classe.

Compétences développées:

1. Élaborer un questionnement philosophique
4. Développer son autonomie affective
8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits
9. Participer au processus démocratique
10. Contribuer à la vie sociale et politique

Objectifs:

Le visionnement de la capsule vidéo “Si le monde était un village” sensibilise les élèves aux notions de droits fondamentaux, de diversité, d’inégalités, d’enjeux mondiaux complexes...

La mise en oeuvre d’une discussion à visée démocratique et philosophique sera l’occasion pour les élèves de se questionner et de débattre sur des thèmes divers comme ceux de justice, d’universalité des droits fondamentaux, d’équité... À travers cette réflexion, ils seront amenés à penser une société, un monde meilleurs.

ACQUIS D’APPRENTISSAGE:

Au terme de cette situation d’apprentissage, les élèves seront capables de:

- Face à des réalités complexes du monde, formuler des questions de type philosophique (1.)
- Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres (4.)
- Distinguer les droits fondamentaux d’autres droits (8.)
- Synthétiser les acquis du débat (9.)
- Proposer une utopie et des perspectives d’amélioration de la société (10.)

DURÉE:

2 périodes de 50’.

PRÉREQUIS:

Socles de compétences du CPC, étapes I et II:

- 1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique
- 4.4. Différencier besoins et désirs
- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 9.2. Débattre collectivement
- 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

RESSOURCES:

Savoirs:

Caractéristiques essentielles d'une question philosophique (1.)
Droits civils et droits fondamentaux : CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme) (8.)

Concepts et notions:

Norme
Besoin – désir (4.)
Droit, devoir, égalité de droit (8.)

Problématiser (8.)
Conceptualiser (8.)
Justifier (8.)

Savoir-faire:

Questionner (1.)
Imaginer (1.)

Attitudes:

Adopter une attitude critique (1., 8.)
S'étonner (1.)
Se décentrer (9.)

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- le sondage/questionnaire préparé sur base de certains chiffres et statistiques évoqués dans la capsule vidéo
- la capsule vidéo "Si le monde était un village..." (de nombreuses versions sont disponibles dont celle-ci https://www.youtube.com/watch?v=FU5n_CEdEQ0 éditée par <https://www.populationdata.net/>)

PUBLIC CIBLE:

1e ou 2e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Discussion à visée démocratique et philosophique

Mise en situation:

« **Aujourd'hui en 2017, tu vis sur la planète Terre dont le nombre d'habitants est de 7,5 milliards (chiffre à actualiser via <http://www.worldometers.info/fr/population-mondiale/>).**

Imagine que notre planète soit réduite à la taille d'un village de 100 habitants. Comment te le représentes-tu ? De quoi est-il composé? »

Avant la mise en place effective de la discussion à visée philosophique, les élèves vont individuellement répondre à une série de questions de type: "Si la population mondiale était ramenée à 100 humains, combien...?". Les questions posées seront choisies parmi celles auxquelles la capsule vidéo "Si le monde était un village..." apporte une réponse. Afin de susciter le questionnement, elles seront sélectionnées en fonction des centres d'intérêt.

Les réponses apportées à ces questions seront mises en lien avec les données statistiques officielles rapportées par la vidéo. De leur concordance ou dissonance naîtra l'étonnement et le questionnement des élèves. Celui-ci sera l'occasion de se prêter à l'activité de discussion à visée philosophique.

Étape 1 - Mise en place de la DVDP (1 x 50')

Sondage d'opinion

Consignes

Individuellement

Répondez au sondage d'opinion "Si le monde était un village et que la population mondiale était de 100 habitants, combien...?" (par écrit)

Visionnage de la capsule vidéo « Si le monde était un village... »

Consignes

Collectivement

En plénière (groupe classe)

Visionnez la capsule vidéo "Si le monde était un village..."

Comparaison

Consignes

Individuellement

Reprenez le sondage d'opinion, comparez les données statistiques officielles et les réponses données "a priori".

Élaboration du questionnaire philosophique

Consignes

Individuellement

Par écrit, élaborez une question philosophique.

Collectivement

En plénière (groupe classe)

Partagez votre question avec le groupe-classe en la retranscrivant au tableau. Si besoin, éclaircissons ou reformulons.

Classez, regroupez les questions par famille, par thématique.

Sélectionnez la question à traiter lors de la prochaine leçon.

Individuellement

Recopie les questions issues de la cueillette et la question sélectionnée.

Étape 2 - Discussion à visée démocratique et philosophique (1X50')

Discussion à proprement parler

Consignes

Individuellement

Prends connaissance du rôle spécifique qui t'a été attribué (débatteur, observateur, animateur...).

Collectivement

En plénière (groupe classe)

En tenant compte des règles du débat (éventuellement élaborées par le groupe classe), et en fonction du rôle qui vous a été attribué, prenez part, gérez ou observez la discussion à visée démocratique et philosophique.

Les débatteurs débattront la question sélectionnée en tentant de respecter les règles du débat. Les animateurs le gèreront en s'abstenant de faire part de leur réflexion et opinion. Les observateurs observeront le(s) débatteur(s) attribué(s) et rendront compte de leurs observations sur une grille critériée élaborée sur base des compétences à maîtriser; les débatteurs ont connaissance de cette grille et ont conscience des compétences observées et des critères ou degrés de maîtrise attendus de la grille pré-citée.

Rapport des observateurs et Co-évaluation

Consignes

Collectivement

(observateurs-observés de la DVDP)

Observateurs: Communiquez les résultats de vos observations aux participants du débat. (Dans le respect des règles de bienveillance)

Observés: Partagez-vous les conclusions des observateurs?

À travers le rapport des « observateurs », les élèves effectuent un retour réflexif sur la discussion à visée démocratique philosophique (le cadre, le déroulement, les attitudes, la rencontre de critères pré-définis...).

La grille d'évaluation critériée remplie par les observateurs assure la base de ce débriefing de l'exploitation des diverses compétences (exemples : 9.2. Débattre collectivement - Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat, notamment en ce qui concerne la prise en compte des arguments des autres, 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre - Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris...).

Le dispositif d'observation doit surtout permettre de s'assurer que chaque acteur remplisse son rôle, sans l'outrepasser.

Les observations et remarques constituent une forme d'(auto-,co-)évaluation formative. Il s'agit de proposer des pistes d'amélioration, de réflexion... constructives. Ce compte-rendu ne peut être stigmatisant ou pénalisant pour les élèves observés.

Synthèse

Aidé du professeur, et des animateurs, le groupe classe élabore une synthèse du cheminement intellectuel et des acquis de la discussion à visée philosophique (cfr. 9.2. Débattre collectivement - Synthétiser les acquis du débat).

Construction de la synthèse

- * Rappeler la question de départ
- * A-t-elle été reformulée?
- * A-t-elle donné lieu à des questions subsidiaires?
- * Le groupe classe a-t-il apporté une réponse à la question initiale?

- * Quels sont les éléments de réponse qui ont été avancés?
- * Quels sont les arguments qui les ont appuyés?
- * Quel est le concept principal? Comment a-t-il été défini?

- * Quelles sont les questions qui restent en suspens?
- * Des pistes d'actions ont-elles été envisagées? ...

Pour conclure

Par écrit et individuellement, les élèves s'expriment sur l'évolution de leurs représentations, portant ainsi un regard rétrospectif sur la situation d'apprentissage.

Comment ont évolué mes représentations, questionnements, opinions, positions, arguments... par rapport à divers concepts et notions comme les besoins/désirs, l'équité, la pertinence de différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général ; valeurs, normes...)?

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Productions collectives:

- Co-évaluation de la DVDP
- Synthèse à propos du contenu de la discussion

Production(s) individuelle(s):

- Retour réflexif individuel sur l'évolution de ses représentations
- Eventuellement: repérer parmi des citations de philosophes celle(s) qui reflète(nt) le mieux le contenu de la DVDP et justifier.

FICHES-OUTILS:

- Questionnement philosophique
- Problématiser
- Conceptualiser
- Pratiques du débat
- Construire une grille critériée d'évaluation
- L'auto-évaluation dans le CPC

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

- ☆ Avec une classe inexpérimentée, l'enseignant peut être l'animateur.
- ☆ Lors de la synthèse, le professeur peut faire le lien entre les idées émises par les élèves et des textes philosophiques.
- ☆ Cette situation d'apprentissage peut se prolonger par une activité type "photolangage" en lien avec le(s) thèmes/concepts évoqués: droits fondamentaux, égalité/équité, besoins/désirs...
- ☆ Les trois étapes (discussion-rapport-synthèse) peuvent être réalisées plusieurs fois successivement au fur et à mesure de la DVDP, en phases plus courtes avec des groupes ayant peu l'habitude de cette pratique.
- ☆ Construction collective d'une carte conceptuelle des "Droits fondamentaux" universels, éventuellement à représenter sur un planisphère.
- ☆ Construction collective d'une pyramide des besoins (et des désirs) en se référant à la pyramide de Maslow.

LIEN AVEC D'AUTRES CHAPITRES:

Les 4 UAA du premier degré sont en lien avec cette situation d'apprentissage.

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- - <https://www.populationdata.net/>
- - <http://fr.unesco.org/themes/apprendre-%C3%A0-vivre-ensemble>
- - https://www.youtube.com/watch?v=FU5n_CEdEQ0
- - <http://www.worldometers.info/fr/population-mondiale/>

Fiches-Outils



1. Questionnement(s)

a) Le questionnement philosophique

Quoi ?

Le questionnement désigne la **démarche** à travers laquelle l'élève pose ses propres questions à tout champ du savoir et de l'action, mais aussi celle à travers laquelle il identifie et traite les questions des autres, qu'il s'agisse des autres élèves, de l'enseignant ou d'auteurs de référence.

Le questionnement philosophique est intimement lié à l'**étonnement** entendu comme posture (non comme émotion) : s'étonner, c'est être prêt à questionner tout sujet, du plus inattendu au plus convenu ; toute affirmation, de la plus étonnante à la plus évidente ; tout support, du texte philosophique à l'objet du quotidien.

Comment ?

Pour amener l'élève à formuler des questions philosophiques, on peut :

- l'inviter à poser des questions à partir d'un support, puis **trier** ces questions en fonction de leur caractère philosophique ou non
- l'inviter à poser des questions et, si elles ne sont pas philosophiques, à les **reformuler** pour qu'elles le soient
- l'amener à **dégager les caractéristiques** d'une question philosophique.

Objectifs ?

En entraînant les deux dimensions du questionnement (poser ses propres questions et identifier celles des autres), on favorise le développement intellectuel et relationnel de l'élève en tant qu'individu autonome et en tant qu'être social.

En prenant le questionnement philosophique comme fil conducteur méthodologique, on aide l'élève à sortir des évidences et des lieux communs, à se décentrer par rapport à ses propres opinions, à prendre position en tenant compte d'autres positions possibles.

On considère en général qu'une question est **PHILOSOPHIQUE**

1. si elle est sujette à **discussion**
2. si elle ne comprend **pas de présupposé**
3. si elle est **générale**
4. si elle s'adresse à **tout être humain**
5. le cas échéant, si elle reste **pertinente** par rapport au support de départ.

On considère en général qu'une question est **PHILOSOPHIQUE**

1. si elle est sujette à discussion
2. si elle ne comprend pas de présupposé
3. si elle est générale
4. si elle s'adresse à tout être humain
5. le cas échéant, si elle reste pertinente par rapport au support de départ.

2. si elle ne comprend pas de présupposé :

elle ne contient pas d'affirmation implicite, elle ne traduit pas la préférence de son auteur, elle n'oriente pas la réponse de l'interlocuteur.

Exemple : « Pourquoi l'amour est-il une maladie ? »

- ↳ « L'amour est-il une maladie ? »
- ↳ « Pourquoi Platon envisage-t-il que l'amour soit une maladie ? »

1. si elle est sujette à discussion:

elle appelle **plusieurs réponses possibles** ou, dans le cas où elle appelle un « oui » ou un « non », elle **permet une argumentation**.

Exemple : « As-tu des loisirs ? »
« Quels sont tes loisirs ? »

- ↳ « Pourquoi avons-nous des loisirs ? »
- ↳ « Pourquoi parlons-nous de nos loisirs ? »
- ↳ « Faut-il avoir des loisirs ? »
- ↳ « Faut-il parler de nos loisirs ? »

3. si elle est générale

elle ne se concentre pas sur un cas particulier, mais permet la comparaison avec d'autres cas, vise un ensemble plus large, voire établit un rapport entre une situation concrète et une notion abstraite (un concept).

Exemple : « Est-ce que vous aimez vos enfants ? »

- ↳ « Est-ce que l'être humain aime sa progéniture ? »
- ↳ « Pourquoi l'être humain aime-t-il sa progéniture ? »

5. le cas échéant, si elle reste pertinente par rapport au support de départ

elle est liée à un des thèmes d'un texte, à un aspect précis d'une œuvre, à l'ensemble d'un phénomène...

Exemple : « Être élève, est-ce un métier ? »
« N'assimile-t-on des savoirs qu'à l'école ? »
« L'école est-elle un lieu de rencontre entre les enfants et les adultes ? »
« Qu'est-ce qui peut rendre un élève heureux dans sa scolarité ? »
« Qu'est-ce que l'amour ? »

4. si elle s'adresse à tout être humain

Exemple : « En tant qu'artiste, qu'entend-on par 'création' ? »
↳ « Qu'entend-on par 'création' (dans le domaine artistique ou dans un autre domaine) ? »



Pour habituer l'élève à lire un texte philosophique ou à « lire » dans une perspective philosophique n'importe quelle production culturelle, même non textuelle, on peut utiliser la grille d'analyse philosophique de **Michel Tozzi** dont voici une version adaptée.

Consignes pour la lecture philosophique d'une œuvre :

1. Quelle est la principale **question** qui traverse l'œuvre ?
 2. Quel est l'**enjeu** de cette question ? = En quoi est-il important d'y répondre ?
 3. Quelle est la **réponse** de l'auteur à cette question ? = Quelle est sa thèse ?
 4. Quel est son principal **argument** en faveur de cette thèse ?
 5. Quel **concept** propose-t-il ? Comment le définit-il ? Comment l'articule-t-il à la question, à l'enjeu, à la thèse, à l'argument ?
- * Le cas échéant, contre quelle conception s'élève-t-il ? = Quelle est l'antithèse ?
 - * Quel argument réfute-t-il ? Comment ?
 - * Quelle définition du concept corrige-t-il ? Pourquoi ?



b) Le questionnement médiatique

Quoi ?

Éduquer avec des médias, chose courante à l'école, c'est utiliser l'un ou l'autre document (texte, photo, vidéo, bande dessinée, page Web...) comme illustration pour un apprentissage ou comme amorce d'une réflexion en se limitant à la prise en compte de son contenu. **Éduquer aux médias**, c'est procéder à une analyse plus approfondie des composants du document en questionnant le contexte de sa diffusion et en ne limitant pas son sens à celui de son contenu, mais en l'étendant aux enjeux poursuivis par le contexte de sa communication (intentions du ou des émetteurs, attentes et réactions du ou des destinataires, etc.)

Dans le cadre du CPC, le questionnement médiatique n'est pas autonome : il est au service du questionnement philosophique. Pour affiner ce dernier, l'élève met en évidence la spécificité du support et le contexte dans lequel il y est confronté. Par exemple, il ne cherchera pas « seulement » à dégager une thèse argumentée dans une peinture, il tiendra aussi compte du fait qu'il s'agit d'une peinture et non d'une pièce de théâtre ou d'un texte argumentatif. Partant, il prendra en considération l'auteur de l'œuvre, ce qu'il sait ou pense de lui, les intermédiaires à travers lesquels il est confronté à son œuvre, l'intention de chaque intermédiaire, etc.

Objectifs ?


De manière générale, l'éducation aux médias (EAM) poursuit **trois objectifs complémentaires** :

- 1) développer chez l'apprenant une **analyse critique** des messages médiatiques;
- 2) entraîner à l'apprentissage de l'**expression et de la communication** par les médias;
- 3) mettre en place une forme de **métacognition** portant sur ses propres comportements à l'égard des médias, tant comme récepteur que comme émetteur.

Dans le cadre du CPC, cette réflexion sur le support (médium) et sur le contexte de communication vise à ce que l'élève prenne conscience des multiples relations dont il fait partie et développe ainsi son autonomie de pensée.

Comment ?

Pour accompagner l'élève dans cette démarche, on peut l'inviter à s'approprier une **grille d'analyse médiatique** comme celle du **British Film Institute (BFI)** adaptée ci-dessous. Une telle grille ne doit bien sûr pas être appliquée de manière automatique, mais être employée comme un ensemble de **points de repère** permettant de saisir les spécificités d'un support médiatique dans sa technicité et dans son contexte. Ces points de repère sont organisés selon les six dimensions de la communication représentées dans le schéma de la page suivante.

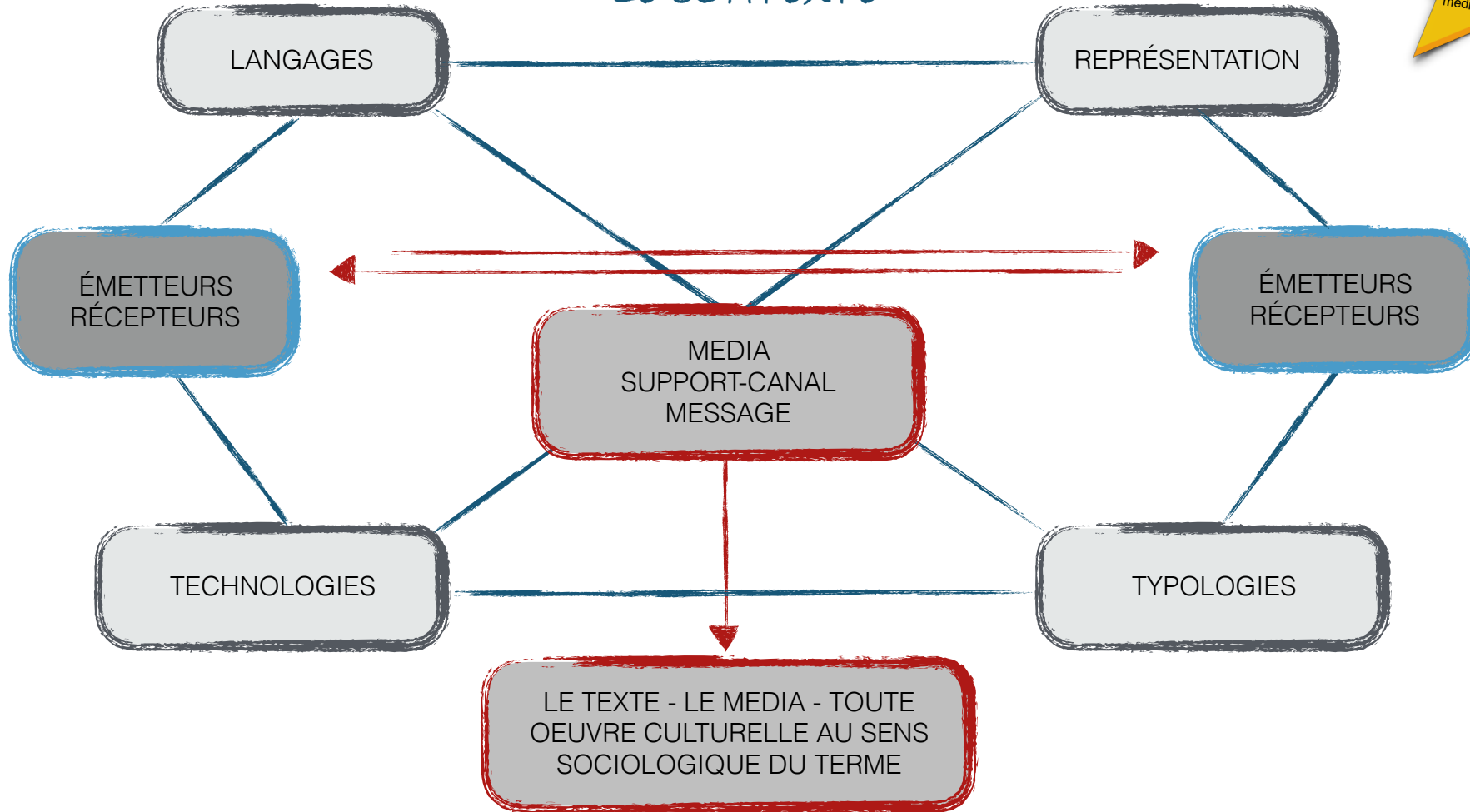
| Dimensions de la communication | | Questions-typiques | Questions retenues ou ajoutées par l'élève |
|--------------------------------|--------------------|--|---|
| 1 | <u>Émetteur</u> | <p>Qui est-il ou qui sont-ils ? Qui serait éventuellement derrière eux ? Quelles seraient leurs intentions ? Quelles seraient leurs attentes vis-à-vis du récepteur ?</p> |  |
| 2 | <u>Récepteur</u> | <p>Est-ce un public ouvert ou ciblé ? Si c'est un public ciblé, est-il facile à identifier ? Quelles seraient ses attentes ? Lui est-il offert de réagir de manière synchrone, plus ou moins ou en différé ? (Ex. : téléphone, vote par SMS, commentaire sur Internet...)</p> | |
| 3 | <u>Langage</u> | <p>S'agit-il d'un langage oral, écrit, visuel, audiophonique, audiovisuel ? Y a-t-il des effets de vocabulaire, de syntaxe, de cadrage... ? (Ex. : niveau de langage, vocabulaire technique, figures de style, montage vidéo...)</p> | |
| 4 | Typologie | <p>Le message utilise-t-il des stéréotypes de forme = de quel genre relève-t-il ? (Ex.: documentaire, docu-fiction, fiction historique, roman, roman noir, roman policier, <i>heroic fantasy</i>, merveilleux, fantastique, science-fiction...) Quelles sont les règles de ce(s) genre(s) ? Y aurait-il transgression ou modulation de ces règles ?</p> | |
| 5 | Représentation | <p>Quelle vision du monde est offerte ? (Ex.: réaliste, vraisemblable, stéréotypée, fantasmée...) Y a-t-il des stéréotypes de fond ? (Ex.: le bon, le méchant, l'homme, la femme, l'indigène, l'étranger...) Y a-t-il transgression ou modulation de ces stéréotypes ?</p> | |
| 6 | <u>Technologie</u> | <p>Quel canal technique est utilisé ? Que permet-il ? (Ex. : pourquoi choisir la vidéo ou la photo au lieu d'un message oral ou écrit ? Sur quel critères choisit-on d'envoyer un SMS, un e-mail, une lettre, plutôt que de téléphoner ou de prévoir une vidéoconférence sur Skype ? Comment s'équiper techniquement et intellectuellement pour communiquer efficacement ?)</p> | |

Explications et remarques :

- 1) à 6) Dans le cadre du CPC : en quoi le contexte de communication affecte-t-il mon questionnement ? Exemples : la lecture d'un extrait de roman peut être influencée par l'image que l'auteur donne de lui dans la presse, les questions de l'élève peuvent être orientées en fonction de ce qu'il pense devoir dire à l'enseignant, etc.
- 1)-2) Émetteurs et récepteurs : prendre en compte l'effet « poupées russes ». Exemples : le document que l'on soumet à l'élève peut être la photocopie faite par l'enseignant d'un article de presse qui cite un article scientifique. A chaque niveau, la critique des sources s'impose donc : qui parle, dans quelle intention, soumis à quel contrôle ?
- 4)-5) Distinguer les stéréotypes de forme des stéréotypes de fond qui sont ceux généralement visés par la notion de « stéréotypes ».

Schéma de la communication :

LE CONTEXTE



Sur base du modèle des six dimensions de la communication médiatique publié par le British Film Institute en 1989.



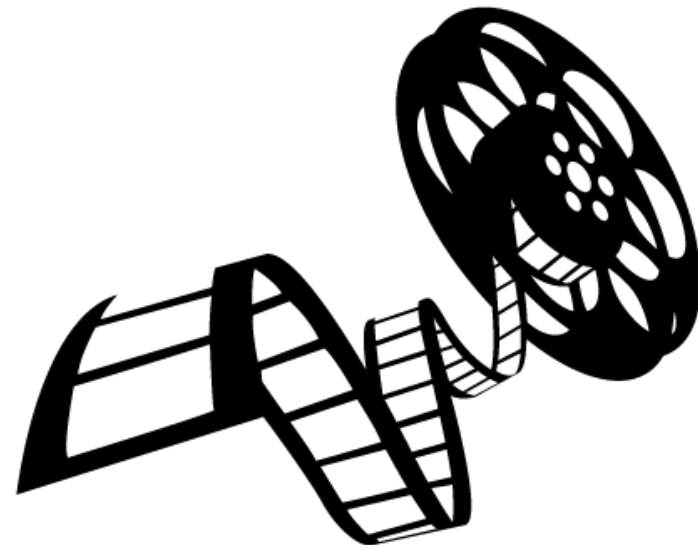
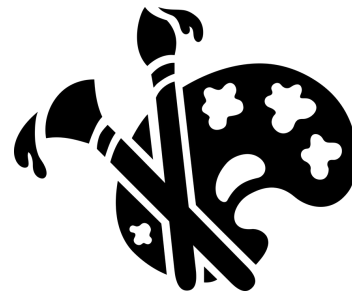
c) Le questionnement artistique¹

Les supports artistiques méritent une attention toute particulière au moins pour deux raisons : d'abord parce qu'ils développent non seulement des compétences cognitives, mais aussi des compétences sociales, ensuite parce qu'ils relèvent de l'esthétique qui a pour objet d'étude l'expression du concept à travers la matière. En première approche, on peut utiliser une grille d'analyse artistique telle que ci-dessous :

Grille d'analyse ARTISTIQUE

1. Qu'ai-je vu ?
2. Qu'ai-je entendu ?
3. Qu'ai-je ressenti ? (« Ressentir » à la fois au sens de l'émotion et de la sensation)
4. Qu'ai-je compris ?

Théâtre



¹ Voir aussi fiche-outil « 9. Le parcours culturel et artistique »



2. Problématiser

Quoi ?

Nous sommes interpellés par une multitude de questions en permanence : ai-je le droit de tout faire ? Vivons-nous dans une véritable démocratie ? Où va le monde ? À quoi sert la philosophie (ou autre chose) ? Qui tire les ficelles du pouvoir ?

D'habitude, nous avons toutes sortes de réponses toutes prêtes à notre disposition. La question n'est que momentanée, destinée à disparaître derrière la réponse — la question n'est qu'un prétexte.

Problématiser en philosophie c'est prendre le chemin inverse : questionner la question, la mettre au travail, la transformer, et commencer à penser autrement.

Objectifs ?

Développer cette habileté est un premier pas vers une pensée autonome et un sens critique aiguisé.

En problématisant, on exerce sa capacité à mettre à distance les évidences qui peuplent notre vie et notre pensée de tous les jours.

Comment ?

On commence par suspendre un instant le jugement; autrement dit, on commence par s'empêcher de répondre.

- 1 Chercher ce qui ne va pas – tellement – de soi.**
- 2 Envisager d'autres manières de poser la question, impliquées dans la question initiale.**
- 3 Identifier et formuler le problème que l'on veut traiter.**
- 4 Repérer le ou les enjeux socio-historiques du problème choisi, et entamer son analyse conceptuelle.**

Comment ?

On commence par suspendre un instant le jugement; autrement dit, on commence par s'empêcher de répondre.

- 1 Chercher ce qui ne va pas – tellement – de soi.
- 2 Envisager d'autres manières de poser la question, impliquées dans la question initiale.
- 3 Identifier et formuler le problème que l'on veut traiter.
- 4 Repérer le ou les enjeux socio-historiques du problème choisi, et entamer son analyse conceptuelle.



Chercher ce qui ne va pas – tellement – de soi.

Toute question a des **présupposés**.

Vivons-nous dans une véritable démocratie ? → Il y a de "véritables" démocraties opposées à des démocraties "fausses", "illusoires", "trompeuses" ; nous voulons vivre en démocratie et c'est autre chose que nous-mêmes qui nous en empêche ; il est possible aujourd'hui, au 21^e siècle, de vivre en démocratie, etc.

Problématiser, c'est d'abord **les rechercher, les expliciter et les analyser**.

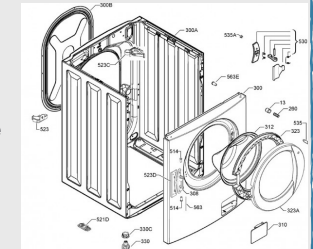


Envisager d'autres manières de poser la question, impliquées dans la question initiale.

Les différents présupposés ouvrent à autant de questions nouvelles : c'est en les posant qu'on commence à regarder la question initiale autrement, à la déplacer et à la transformer, en s'en étonnant, comme si elle était nouvelle pour nous.

Vivons-nous dans une véritable démocratie ? → Voulons-nous vivre en démocratie ? Avons-nous les moyens de vivre en démocratie ? La démocratie à 7 milliards est-elle envisageable ? Souhaitable ? Un régime politique peut-il être pensé en termes de partage entre le vrai et le faux ? "Démocratie" a-t-il un seul et unique sens ?

En problématisant, **on déplie les différents problèmes impliqués dans une question**. On élabore ainsi une vue éclatée (au sens mécanique) de la question de départ.



Identifier et formuler le problème que l'on veut traiter

À partir de cette vue éclatée de la question en différents problèmes, **on choisit** celui qui, précisément, nous pose problème : celui qui nous importait et nous intéressait déjà à travers la question de départ. C'est le moment de **le traduire philosophiquement**, c'est-à-dire de le reformuler en regard de la tradition philosophique. C'est alors qu'il prend sa véritable consistance.

En choisissant la question "Voulons-nous vivre en démocratie ?", on soulève la problématique philosophique du désir et des affects en politique : le problème de la façon dont nous désirons et investissons affectivement les institutions politiques et juridiques, les rapports sociaux, les forces politiques existantes, etc. – de manière consciente ou inconsciente.

Ce problème, de nombreux auteurs de la tradition philosophique l'ont traité pour leur compte dans leur contexte socio-historique propre : La Boétie, Spinoza, l'École de Francfort, Reich, Deleuze et Guattari, Lefort, etc.

On a là un magnifique réservoir d'éclairages* qu'on n'hésitera pas à mobiliser pour analyser le problème posé.



Repérer le ou les enjeux socio-historiques du problème choisi, et entamer son analyse conceptuelle

Un problème ne se pose pas en l'air et en général ; il répond à un contexte socio-historique dans lequel il est posé.

Ainsi, les différents auteurs qui ont posé le problème du désir en politique l'ont fait en fonction d'un enjeu spécifique au contexte qui était le leur (émergence de l'État moderne avec La Boétie, tensions entre monarchie puritaine et républicanisme dans la Hollande du 17^e siècle chez Spinoza, montée du nazisme dans les années 1930 pour Reich et l'École de Francfort, question totalitaire pour Deleuze et Guattari, et Lefort etc.).

Problématiser, c'est donc, également, préciser l'enjeu qui rend nécessaire à nos yeux de soulever ce problème. - par exemple : "Voulons-nous vivre en démocratie ?"

On peut dès lors commencer, si on le souhaite, son analyse conceptuelle (voir fiche-outil 3. Conceptualiser)

* Les auteurs de la tradition philosophique sont mobilisables à tout instant dans l'opération de problématisation. Ils le sont de la manière la plus évidente aux moments de la traduction du problème en une problématique philosophique et lors de son analyse conceptuelle. L'enseignant-e reste seul juge de quand et dans quelle mesure il-elle fait appel à ces auteurs.

3. Conceptualiser


 Conceptualiser

Conceptualiser, c'est plus que définir.

Il ne suffit pas de tirer la définition d'une notion d'un dictionnaire pour la conceptualiser. On dira que conceptualiser, c'est passer d'une notion générale, qu'on peut définir de manière abstraite, à son concept. En ce sens, conceptualiser, c'est :

1

Saisir les articulations du concept, c'est-à-dire les oppositions ou les différences conceptuelles qui le sous-tendent et qui permettent de le singulariser.

Par exemple, le concept de nature n'est pas le même si on le pense dans le cadre de l'opposition nature/culture, ou dans le cadre de la différence entre cosmos et physis.

2

Identifier le domaine dans lequel le concept prend sens, c'est-à-dire le type de problème qui le travaille.

Par exemple, le concept de loi générale tel que Rousseau le pense dans Le contrat social pour poser et répondre au problème de la démocratie politique n'est pas le même que le concept de loi morale formulé par Kant dans sa Critique de la raison pratique, pour poser et répondre au problème de l'autonomie de la volonté.

Ou le concept d'Idée de Platon qui renvoie au problème posé, à ses yeux, par la démocratie, à savoir comment trancher les débats d'opinion interminables sur l'éducation, la justice, le beau, la vertu, etc., n'a rien à voir avec le concept cartésien d'idée claire et distincte, qui renvoie au problème de la valeur épistémologique de la représentation (qu'est-ce qui m'assure qu'une représentation est vraie ?).

3

Rapporter le concept au contexte socio-historique et aux enjeux qui ont rendu-s sa formulation nécessaire*, et, le cas échéant, suivre le fil de ses modifications dans les différents champs disciplinaires dans lesquels il a été travaillé ou chez les différent-e-s chercheur-euse-s qui l'ont manipulé.

Par exemple, le concept de genre n'existe en tant que concept qu'à partir du 20^e siècle, bien que les réalités qu'il recouvre soient aussi anciennes que toute société humaine. Pourquoi ce concept émerge-t-il à cette époque ? A quels enjeux répond-il ? Est-il défini différemment par plusieurs auteurs ? Pourquoi est-il objet d'un débat politique dans certains pays ? Comment est-il compris du grand public ?

* L'élément de nécessité est un élément important à ne jamais oublier. Deleuze rappelait qu'une théorie philosophique « ne naît pas d'elle-même et par plaisir » (voir Gilles Deleuze, *Empirisme et subjectivité*, Paris, PUF, 1954, p. 119) : elle est requise par un problème qui se pose parce qu'il s'impose dans un contexte socio-historique chargé de certains enjeux précis. Les philosophes ne créent pas des concepts pour le plaisir—bien que ce soit une activité qui procure une joie intense — mais parce qu'ils ne peuvent pas faire autrement que de poser et de répondre à un problème précis qui s'impose à eux.

Ces trois opérations sont éminemment liées ; mais leur degré d'approfondissement et les supports utilisés pour les effectuer dépendent notamment de l'âge des élèves, et du contexte didactique et pédagogique de la classe.

Conceptualiser, c'est passer, parfois, par des personnages conceptuels.

Il n'y a pas que les grandes notions et questions classiques, dans le réservoir de la tradition philosophique. On trouve aussi de véritables personnages, un peu comme les personnages de roman, de théâtre ou de cinéma. Mais cette fois ce sont des personnages tout entiers faits de pensée : comme une vie qui concentre et illustre la pensée d'un philosophe. **Des personnages qui donnent à penser** : Gilles Deleuze a proposé de les appeler des « **personnages conceptuels** ». Pour peu qu'on y regarde, tous les philosophes ont construit, implicitement ou explicitement, de tels personnages.

On trouve ainsi dans ce réservoir des Philosophes-rois, des démiurges, Socrate dans la rue (chez Platon), Zarathoustra, Apollon et Dionysos (chez Nietzsche), le prophète et le prêtre (chez Spinoza), des Bartelby ou des nomades (chez Deleuze), des Diogène, des Don Juan (chez Serres)...

On ne doit pas hésiter à s'appuyer dessus, à les faire parler, à les imaginer en développant les esquisses laissées par leur créateur : c'est un des moyens les plus puissants de rendre la philosophie concrète et vivante.

Conceptualiser, c'est développer une habileté.

Enfin, il ne faut jamais oublier que la conceptualisation est une technique. Mais c'est une technique d'un genre particulier : un peu comme une technique sportive, ou musicale, qui suppose et qui gagne à être exercée régulièrement. C'est l'avantage du CPC : dès le primaire et jusqu'à la fin du secondaire, suivant des méthodes didactiques et pédagogiques adaptées, les élèves pourront développer cette habileté tout au long de leur formation.



4. Lire un texte philosophique en classe

Quoi ?

La plupart des textes de philosophie paraissent ardu. Le développement de la pensée qui y est exposée est parfois difficile à suivre. Ce qui n'est pas une raison pour les laisser prendre la poussière sur leurs étagères.

La première impression, c'est que le texte n'a pas été écrit pour nous, qu'il est réservé à quelques initiés.

Oser lire un texte de philo, c'est s'autoriser à tâtonner, à faire avec les obscurités, à tenter des interprétations. C'est une **activité** :

- créative – on produit du sens ;
- exigeante – on est face à quelque chose de massif, et petit à petit on se l'approprie en le façonnant à notre mesure, en fonction de nos questions, de notre vécu, de nos désirs ;
- joyeuse – on se découvre à chaque fois une compétence insoupçonnée.

Lire un texte philosophique en classe c'est permettre aux élèves de se confronter directement à une pensée élaborée parfois plusieurs siècles auparavant. Et de la retrouver, vivante, au milieu d'eux.



Objectifs ?

Lire des textes philosophiques en classe permet de stimuler la réflexion des élèves, aussi bien individuelle que collective. C'est à la fois plonger dans la pensée d'un-e autre, se laisser atteindre par son vocabulaire, ses préoccupations, sa rationalité ; et s'interroger en miroir sur nos propres représentations, catégories, raisonnements.

Pratiquer une lecture active c'est rendre justice à la pensée de l'autre – à sa complexité et à sa singularité. En effet, s'aventurer dans un texte dont le sens résiste un peu, et dans lequel il faut parfois naviguer en acceptant de revenir plus tard sur ce qui échappe temporairement, forge un rapport à la pensée fait de davantage de patience et de précision. On se prépare ainsi à laisser davantage de temps à notre interlocuteur pour développer la sienne, ainsi qu'à nous pour la comprendre.



Comment ?

Avant toute chose, choisissez un texte, ou un extrait, dont la longueur soit proportionnée au temps que vous souhaitez passer dessus : on est souvent surpris, mieux vaut prévoir trop de temps que trop peu. Prenez un extrait abordable pour vos élèves, que vous connaissez mieux que quiconque.



Assurez-vous d'en savoir aussi long sur l'auteur et sa pensée que possible : les élèves, confrontés à des idées nouvelles, à des tournures de phrases inusuelles, à un raisonnement qui les étonne, croiront pouvoir vous adresser leurs questions. Il n'est jamais inutile d'avoir bien lu un auteur qu'on aborde en classe, pour pouvoir leur répondre de manière nuancée – en ayant conscience des zones d'ombre et des difficultés de la pensée de l'auteur.

1. Face à un texte philosophique, la première réaction (“Je n’y comprends rien”, “c’est trop compliqué pour moi”) fait obstacle. Qu’il soit clair pour les élèves que le sens du texte n’est pas “donné” : on n’y comprendra pas tout tout de suite. Il s’agit d’une exploration en terre inconnue, mais on ne s’arrêtera pas à la première liane en travers du chemin. La persévérance est ici la clé pour réussir.
2. Ensuite, il ne faut pas confondre ne rien comprendre et ne pas tout comprendre. En commençant par lire une fois le texte (quelle que soit sa longueur) sans s’arrêter sur ce qui ne fait pas sens, mais en soulignant ce que l’on comprend bien, on avance déjà d’un grand pas – et on dépasse le premier obstacle.



Puisque chacun comprendra des éléments différents, il est souvent utile que cette première lecture soit individuelle. Néanmoins, l’entraide dans cet exercice peut apporter beaucoup et l’œil averti du voisin permettra parfois de dépasser bien des difficultés.

3. Le-la professeur-e, qui connaît l’extrait et le-s texte-s qui l’entoure-nt, veillera à ne pas en donner trop tôt la clé, pour permettre aux élèves de tirer tout le fruit de leur recherche. La mise en commun de ce que chacun-e a retiré de cette lecture aura pour but de construire collectivement le sens du texte : il est important de commencer par collecter ce que les un-e-s et les autres ont bien compris, puis dans un second temps d’identifier les éléments dont le sens a résisté, ou a été mal interprété.
4. Pour élucider les points incompris ou mal compris, la persévérance entre véritablement en jeu. À nouveau, il ne faut pas confondre ne rien comprendre et ne pas tout comprendre. Qu’est-ce qui empêche d’accéder au sens de la phrase ? Vocabulaire ? Formulation ? Liens logiques ? Contexte ? Présupposés ? À chaque difficulté levée, on revient tisser les liens entre l’élément élucidé et l’ensemble précédemment compris, afin que les élèves se sentent progresser.



L’élucidation peut être menée suivant plusieurs méthodes. On peut distribuer le travail, chaque élève ou groupe d’élèves travaillant sur une difficulté soulevée et rendant compte au groupe après un temps donné. On peut travailler collectivement sur une difficulté à la fois. Il est par contre rarement porteur de travailler sans méthode sur toutes les difficultés de front.

5. Une fois le texte bien compris par tou-te-s, c’est à dire une fois les difficultés élucidées replacées dans le raisonnement global, le-la professeur-e ou les élèves peuvent proposer une synthèse des principales idées et chercher à identifier les enjeux du texte (conséquences pratiques et logiques d’un tel raisonnement, d’une telle conception, préconceptions interrogées ou masquées...)

Lire un texte philosophique est un exercice dont on tirera le bénéfice le plus grand en l’inscrivant dans un déroulé plus large: apporter un extrait en cours et consacrer l’entièreté de la séquence à sa lecture serait passablement ennuyant.

On peut considérer l’extrait comme une intervention de l’auteur dans un débat.

Le texte philosophique est également un merveilleux support qui gagne à être associé à d’autres.

Sur base d’un étonnement lié à l’actualité (un attentat qui tombe au “bon moment” pour faire évoluer une campagne électorale, une version officielle controversée, une affiche qui interpelle...), les élèves débattent et dans ce débat, découvrent elles/eux-mêmes. Suite à ces découvertes, qui les rendent curieux, l’extrait de texte philosophique vient ajouter des éléments, poser la question autrement, proposer des outils (la réfutabilité de Popper permet d’interroger le statut scientifique des théories du complot). La Philosophie est convoquée pour ajouter un niveau méta au problème, au débat.

Dépoûssiéré, investi par les élèves, le texte devient actif et vivant.



5. Prise de parole

Chances et limites

Au CPC, **les élèves ont la parole, pendant n'importe quelle activité** – et pas uniquement les débats. Avoir l'occasion de parler en public, de s'adresser à tout-e-s – et pas uniquement au-à-la professeur-e – pour partager une idée, une réflexion ou une question, est une **chance**.

Pouvoir confronter son point de vue sur les sujets d'actualité ou les thèmes de société avec ceux de tou-te-s les élèves du groupe-classe, sans distinction de conviction, au sein d'un cours qui rassemble, est une **chance**.

Toutefois, pour que les élèves en ressortent grandis, il faut qu'il-elle-s puissent prendre la parole dans un **environnement constructif et bienveillant**. Ainsi, afin que les réflexions partagées soient aussi porteuses que possible, il faut qu'elles soient encadrées par quelques **principes** qui :

- Assurent un **cadre pacifié** aux prises de parole ;
- Allient **exigence démocratique** et **exigence philosophique**.

Principes généraux

La liberté d'expression à l'école est soumise à une condition : que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques.

Chacun-e est absolument libre de penser ce qu'il-elle veut, conformément aux Droits de l'Homme, mais la liberté d'expression est limitée et dans un espace public comme l'école (donc a fortiori le CPC) certains propos n'ont tout simplement pas leur place.

En contrepartie, dans le cadre du cours, on ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir.

Toute hypothèse de recherche est donc susceptible d'être traitée en classe, et mérite a priori qu'on s'y attarde. Formulée sous cette forme (non plus celle d'un jugement arrêté mais celle d'une hypothèse de recherche), une idée peut faire l'objet d'une analyse poussée. Mais celui ou celle qui l'énonce doit s'attendre à ce que son idée soit mise au métier, inspectée sous tous les angles, confrontée à des arguments, à d'autres hypothèses, à des expériences qui auront pour but de la confirmer ou de l'infirmer... Processus dont elle pourrait bien ne pas sortir indemne. C'est ainsi que transporter le débat sur le terrain des connaissances est la meilleure façon de prendre philosophiquement en charge les prises de positions (y compris radicales)..

Pour que l'étude d'une hypothèse puisse se faire de manière sereine, plusieurs règles peuvent être instaurées, dont de nombreux exemples peuvent être trouvés au sein des méthodes de débats proposées en fiche-outil 4. *Pratiques du débat*.

Puisque les prises de parole dont il est question ici ne se limitent pas au cadre des débats, on pourra avec fruit...

1. Insister sur le respect de l'autre : on ne juge pas les individus mais les idées qu'ils énoncent.

La question n'est pas qu'un-e-tel-le soit « facho » ou un-e-tel-le « bisounours », ni qu'il faille ou pas écouter un-e-tel-le parce qu'il-elle ne chercherait qu'à se mettre en avant. La question est de déterminer ce qu'il-elle veut dire ou cherche à savoir, si ce qu'il-elle dit permet de penser autrement le problème, si il-elle ne pointe pas un aspect qu'on aurait tendance à méconnaître...

2. Habituer les élèves à formuler des hypothèses plutôt que des opinions.

En cours de philosophie et de citoyenneté, on vise l'élaboration par chaque l'élève d'une pensée critique. Pour ce faire, les stéréotypes et lieux communs gagnent à être consciemment et systématiquement transformés et traités en objets d'étude.

3. Renforcer les attitudes de coopération.

Le travail philosophique implique une attitude constructive. Il ne s'agit pas de l'emporter dans un débat qui viserait à déterminer qui a raison au détriment de qui, ou quelles convictions sont les plus enviées ou remportent le plus de suffrages. Il s'agit de déterminer méthodiquement, avec rigueur et détachement (esprit critique donc), quelles sont les hypothèses qui peuvent être retenues, qui tiennent le coup face aux arguments qui leur sont opposés ; de chercher à mettre au jour de nouvelles positions apodictiques, qui dépassent les clivages.

Cette attitude coopérative doit être généralisée : face à une question posée, ou un malentendu, toute moquerie est exclue et les élèves qui restent bienveillants pourront se voir félicités de contribuer aux apprentissages des autres.

6. Pratiques du débat

Quoi ?

Débattre est une démarche qui peut permettre de répondre à une problématique posée, dans laquelle apparaît un **aspect contradictoire** qui engendre des discussions, des critiques, des contre-argumentations...

Le débat argumenté est un **moyen** pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par quelques **règles de prise de parole** : maîtriser son temps de parole, laisser la place à celle de l'autre, comprendre les points de vue exprimés même quand on ne les partage pas, chercher à convaincre en argumentant ...

Le débat argumenté est une **forme élaborée du rapport au savoir**. Il n'est pas une simple conversation mais bien une approche informée et raisonnée qui nécessite la découverte et l'appropriation en amont d'un argumentaire, voire d'un vocabulaire spécifique.

Comment ?

- ☉ Le débat suppose une **écoute active** d'autrui pour comprendre les raisonnements exposés et pouvoir y répondre. Débat ≠ succession de points de vue différents → **confrontation raisonnée** qui ouvre au point de vue de l'autre.
- ☉ Les discussions s'articuleront autour de **questions proposées (ou choisies) par les élèves** afin de les intéresser à la thématique du débat. Des **rôles** peuvent être attribués aux élèves afin de faciliter les prises de parole : observateur, synthétiseur, gardien du temps... Une **limite de temps** peut également être fixée.
- ☉ **L'enseignant** est là pour attribuer les rôles, encadrer le dispositif, **instaurer un climat propice aux échanges** ... Ainsi, il veillera à se placer en tant qu'accompagnateur qui peut reformuler, poser des questions de relance, aider les élèves qui assument les différents rôles, clarifier, aider à réaliser des synthèses partielles... Toutefois, il est important que l'enseignant **ne donne pas son avis** afin de ne pas influencer les échanges et permettre à chacun de s'exprimer librement.
- ☉ La pratique du débat demande du temps. Ce n'est pas en une ou deux séances que l'enseignant constatera le développement de la pensée réflexive chez ses élèves. Il faut donc veiller à le **pratiquer de manière régulière** pour constater des progrès.
- ☉ Au fur et à mesure de la pratique du débat, les élèves s'approprient la méthodologie suggérée, développeront réellement le sens de l'argumentation, l'écoute de l'autre et manifesteront leur satisfaction d'exprimer leur opinion en toute liberté.

Objectifs ?

Apprendre:

- ◆ à **s'exprimer** devant les autres,
- ◆ à présenter et défendre son **point de vue**,
- ◆ à **argumenter**,
- ◆ à **écouter** les autres,
- ◆ à faire preuve **d'empathie** pour accueillir le point de vue de chacun,
- ◆ à **contrôler** ses réactions et émotions,
- ◆ à **conceptualiser**,
- ◆ à **analyser** une situation...

Pratique
du débat

Dispositifs

Il existe plusieurs dispositifs de débat proprement dit, de discussion, ainsi que d'autres types d'échange verbal réglés et orientés vers l'apprentissage. Certains enseignants en pratiquent plusieurs en distinguant nettement les méthodes, d'autres en approfondissent un seul, d'autres encore préfèrent en « bricoler » un à partir de plusieurs éléments...

Le plus important est de réfléchir à sa pratique en fonction des **élèves** avec qui l'on travaille et des **objectifs** que l'on poursuit avec eux.

A cette fin, le tableau ci-après se propose de récapituler les dispositifs les mieux documentés en mettant en évidence leurs points communs et leurs divergences en termes d'objectifs et de moyens. Ce tableau appelle donc de nombreuses nuances et informations complémentaires ; en l'état, il ne vise pas à autre chose qu'une cartographie sommaire, une première approche permettant d'orienter sa pratique.

Fiches-Outils

| Méthode | Objectifs principaux | Moyens principaux (protocole) | Supports privilégiés | Outils privilégiés | Apports généralement relevés | Limites généralement relevées | Remarques |
|---|---|---|--|---|--|--|--|
| Auteur | | | | | | | |
| Discussion : « communauté de recherche » (CR) Matthew Lipman | Développement non académique d'habiletés de pensée académiques : exemplifier, argumenter, induire, déduire, comparer... | Etapes : - lecture partagée - récolte des questions - (tri des questions et regroupement par thèmes) - prise de parole réglée, argumentée et exemplifiée. | Romans de circonstance illustrant des questions de logique, éthique, esthétique, politique... | Exercices : questionnaires de conceptualisation d'une notion associée à un passage du roman. | Développement du questionnement. Développement du bien-être. | Qualité littéraire des romans. Oblitération des auteurs de référence et des textes de la tradition. | Le questionnement part de la question que l'élève pose au support. |
| « Discussion à visée démocratique et philosophique » (DVDP) Michel Tozzi | Développement du raisonnement et de l'esprit critique à travers trois opérations : - problématiser (identifier les difficultés et les enjeux) - argumenter - conceptualiser. Développement de la coopération. | Répartition de tâches telles que: donner la parole - reformuler - synthétiser; ainsi que: présider - discuter - observer. | Textes philosophiques, mythes, contes, littérature de jeunesse ou toute autre œuvre. | Grille d'analyse philosophique de toute œuvre. Grilles de conceptualisation par définition, champs lexicaux, approche métaphorique, photolangage... | Didactique de la philosophie. Prévention de toute captation de pouvoir grâce à la répartition des tâches en général et au rôle d'observateur en particulier. | Lourdeur du protocole complet. | Le questionnement part de la question que le support pose à l'élève (intention de l'auteur). |
| Discussion à visée éthique et citoyenne Claudine Leleux | Développement des compétences décisionnelles. Familiarisation avec les processus de décision collective. | DVDP orientée vers une prise de position individuelle ou collective. Conseil de classe. | Situations tirées de la vie quotidienne : dilemmes, désaccords, difficultés de compréhension, réalisation d'un projet... | <u>Distinction des énoncés</u> descriptifs - normatifs - expressifs - évaluatifs. <u>Distinction de l'intérêt</u> personnel - particulier - général. | Valorisation de la participation (influence de l'individu sur le groupe). Valorisation du consensus. | Surdétermination de la décision. Clarification conceptuelle préalable. | Le questionnement vise une réponse pratique. |
| « Dialogue socratique » Oscar Brenifier Kristof Van Rossem | Entraînement rigoureux du raisonnement, de la prise de parole et de l'attitude. | Cohérence thématique entièrement construite et non seulement mise en évidence par l'animateur. | Albums graphiques de circonstance sur une grande variété de thèmes. (Brenifier) | Mise en évidence des raisonnements implicites et évaluation de leur rigueur logique. | Promotion d'une prise de position initiale claire contre une dissolution dans la nuance. | Style d'animation dirigiste, voire autocratique. Mise en suspens des émotions envisagées dans une relation de parasitage plutôt que de symbiose avec la raison. | Le questionnement est celui que l'animateur propose aux participants. |
| Débat proprement dit (inspiré d'Aristote et d'autres références antiques) | Entraînement du raisonnement, de la prise de parole et de l'observation. | Répartition de tâches telles que: débattre - modérer - observer. Introduction de contraintes telles que: obligation de marquer un désaccord - limitation à deux positions (oui ou non, pour ou contre) - limitation à deux débattants. | Questions fermées liées à l'actualité ou à un concept. | Observation de trois moyens de persuasion : - <i>ethos</i> (se mettre en scène) - <i>pathos</i> (faire appel aux émotions) - <i>logos</i> (connaître et raisonner) | Transfert des capacités d'observation à d'autres débats. Caractère désinhibiteur de l'adoption d'une position éventuellement différente de la position personnelle. | Frustration face aux contraintes, notamment l'adoption d'une position éventuellement différente de la position personnelle. | |
| Procès | Expérimentation d'un autre type de décision collective. Problématisation d'une notion personnifiée. | Formulation de chefs d'accusation. Répartition de rôles tels que: jury populaire - juge - procureur - avocat de la défense - témoin - expert. | Notion liée à l'actualité ou à un chapitre du cours. | | Développement du raisonnement et de la prise de parole. | Risque de confusion entre les différentes cours de justice, leur fonction et leur fonctionnement. | |





7. Les processus de décision collective

Décider

C'est effectuer un choix parmi plusieurs possibilités, plusieurs solutions, propositions, actions... en vue d'atteindre une perspective porteuse de satisfaction, en vue de résoudre un problème de manière satisfaisante.

Ainsi, « tout processus de décision collective s'inscrit dans une **temporalité**, s'insère dans un **espace** et met en scène des **acteurs** »¹. La prise de décision se pose dès qu'il s'agit de faire des **choix** ou de mener des actions qui influent sur la vie d'une ou de plusieurs personnes, d'un groupe ...

Idéalement, les élèves devront essayer de trouver le **meilleur** choix possible pour le **groupe** et pour ceux qui sont **concernés** par la décision.

Ils devront aussi veiller à ce que le choix soit effectué de manière **démocratique**, c'est-à-dire que l'avis de chaque participant soit réellement pris en compte.

C'est uniquement si ces deux conditions sont réunies que le choix collectif aura une pleine légitimité et qu'il aura le plus de chance d'être accepté par tous.

Décision collective



- analyse plus complète des informations
- potentiel créatif plus important
- plus grande adhésion du groupe à la décision



- prend du temps
- gestion du groupe : certaines prises de position ou tentatives d'influence pourraient provoquer des conflits entre les élèves
- une certaine cohésion entre les élèves peut provoquer une certaine recherche de conformité

¹ Fixmer, P., Brassac, Ch. (2004). La décision collective comme processus de construction de sens, In C. Bonardi, N. Grégori, J.-Y. Menard, N. Roussiau (éds), *Psychologie sociale appliquée. Emploi, travail, ressources humaines*. Paris, InPress, pp.111-118.



Quelques procédés existants

Décision collective

Le **vote** : à main levée, à bulletin secret, à plusieurs tours...

- à l'unanimité: l'ensemble des participants est d'accord avec la proposition
- à la majorité: le plus grand nombre des participants est d'accord avec la proposition (majorité absolue, relative, qualifiée)

👍 Procédé rapide dont la légitimité repose sur le choix du plus grand nombre

👎 Modèle gagnant- perdant basé sur le postulat qu'une majorité, même très courte, est porteuse de la «bonne décision»

Le **consensus**: l'idée de base est la mise en commun puis la synthèse des avis de tous les élèves de manière à dégager une décision à laquelle tout le monde souscrit. Il s'agit de trouver des points d'entente entre des élèves de grandes diversités d'opinions et de façons de penser. Il ne s'agit pas de nier les conflits d'idées mais bien de les traiter collectivement de manière raisonnée et compréhensive.

👍 Processus participatif qui cherche à mettre l'accent sur la validité de l'opinion de chaque élève et se refuse à entériner un choix qui n'aurait pas au moins l'accord de tous

👎 Le temps nécessaire pour parvenir au consensus

Le **compromis**: est la proposition d'une position médiane en faisant des concessions réciproques (habituellement par la négociation).

👍 Tous les intervenants s'y retrouvent un minimum

👎 Chacun se sent "obligé" de concéder quelque chose à l'autre

Le **droit de veto**: toute personne qui n'est pas d'accord avec une proposition a le droit de refuser que le groupe l'adopte.

👍 Procédé qui permet de bloquer une décision qui ne nous convient pas

👎 Risque d'être utilisé sans arrêt, à mauvais escient

En fonction de l'objet de la décision, du contexte, de la culture et des spécificités du groupe, du temps disponible, ... on choisira l'une ou l'autre méthode. L'important est d'évaluer au cas par cas les avantages et les faiblesses de chaque méthode.

8. Le parcours culturel et artistique¹



Le parcours d'éducation artistique et culturelle doit permettre aux élèves d'aborder les grands domaines des arts et de la culture dans leur diversité. S'inscrivant dans un territoire, il prend appui notamment sur les ressources locales et privilégie la démarche de projet en partenariat avec les acteurs de l'éducation artistique et culturelle.

Il contribue à l'amélioration du cadre de vie scolaire par l'exposition ou la présentation des productions réalisées. Il renforce la cohésion au sein de l'école ou de l'établissement par la mobilisation des élèves ainsi que par le travail des équipes pédagogiques et éducatives.

Parcours culturel et CPC... Quel rapport??

1

Questionnement

C'est principalement au niveau du questionnement que le parcours culturel et artistique s'articule à la démarche philosophique. En effet, **l'art est un des domaines où la différence entre question factuelle et question philosophique est la plus difficile à établir.**

De fait, dans deux de ses acceptions les plus courantes, l'esthétique désigne d'une part la philosophie de l'art, d'autre part l'expérience dans laquelle l'idée s'exprime de manière sensitive plutôt qu'intellective. Tout se passe comme si le concept y était traduit dans la matière ou à travers un langage métaphorique : la sculpture, la peinture, l'expression corporelle, la performance, la poésie... Un des outils que Michel Tozzi propose d'employer pour conceptualiser une notion est d'ailleurs l'approche métaphorique.

Ces considérations ne valent bien sûr que dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté. En soi, l'art n'a nul besoin de la philosophie. Pour offrir à l'élève une première approche des spécificités de l'art tout en permettant l'articulation avec le questionnement philosophique, on pourra recourir, entre autres, à la courte grille d'analyse artistique proposée dans la fiche-outil 1 ou à celle proposée ci-contre.

2

Jugement

En outre, la prise en compte de la production culturelle en général et de la création artistique en particulier permet de développer le jugement. Une même œuvre, même s'il s'agit d'un produit de consommation comme un film ou une BD, peut être l'objet d'une triple évaluation par l'élève.

1. Est-ce bien fait ? → Jugement technique.
2. Est-ce beau ? → Jugement esthétique.
3. Est-ce bien ? → Jugement éthique.

¹ <http://eduscol.education.fr/cid74945/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle.html>

3

Processus de décision collective

Enfin, **des activités de création artistique** d'envergure, telles qu'un atelier d'écriture collective ou le montage d'une représentation théâtrale, permettent de travailler des processus de décision collective qui font l'objet d'un apprentissage spiralaire, de plus en plus réflexif, du 1er au 3e degré.

Il faut rappeler ici qu'au 1e degré, la 2e heure du CPC ne mobilise pas de compétences nouvelles, différentes de celles de la 1e heure. Un approfondissement ou un transfert de ces compétences à travers un parcours culturel et artistique sont donc tout indiqués.

Aux 2e et 3e degré, des activités plus limitées dans le temps, à commencer par l'utilisation d'un support didactique de type artistique, peuvent être réalisées pour la plupart des UAA.

Quoi ?

Le parcours est une co-construction par l'ensemble des acteurs impliqués dans le cours de philosophie et de citoyenneté et par l'élève lui-même. Il contribue à son questionnement, au développement de sa sensibilité, à la formation du goût et du jugement...

Qui ?

Le parcours repose également sur le partenariat

Ces projets sont co-construits en partenariat avec les opérateurs culturels, les associations... L'enjeu étant l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet éducatif partagé qui articule des univers professionnels différents, construit par les enseignants et les partenaires culturels, et au centre duquel se trouve l'élève.

Comment ?

1. Le parcours d'éducation artistique et culturelle se fonde sur des projets

Cette démarche de projet favorise l'accroissement de l'autonomie et la prise de responsabilité au sein d'un groupe, le recours à l'expérimentation, au tâtonnement, à l'observation partagée et à la communication. Mais aussi, le développement de la créativité par l'émulation, l'engagement et l'implication personnelle, le plaisir à travailler ensemble à un projet commun, le respect des élèves entre eux ...

La construction de ces projets nécessite:

- une définition préalable des objectifs de formation pour les élèves, à partir du programme et des modalités de mise en œuvre de ces objectifs (organisation horaire, actions, restitution du projet, organisation de l'interdisciplinarité avec les autres modules, UAA...). Dans le cadre du CPC, on veillera donc à raccrocher explicitement les étapes du parcours aux différentes compétences que l'on veut développer chez les élèves.
- la participation et l'implication des élèves.



Objectifs?

Le parcours culturel et artistique peut permettre de conjuguer les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ci-dessous avec les objectifs du CPC:

Fréquenter (Rencontres)

- S'étonner - questionner
- Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres
- Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
- Appréhender des œuvres et des productions artistiques
- Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire

Pratiquer (Pratiques)

- Mettre en œuvre un processus de création
- Concevoir et réaliser la présentation d'une production
- S'intégrer dans un processus créatif

S'appropriier (Connaissances)

- Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
- Mettre en relation différents champs de connaissances
- Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Principes de mise en œuvre

Travailler en équipe

La construction d'un projet – et a fortiori d'un parcours – peut être l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe autour d'objectifs communs et portant sur un objet partagé.

Ces projets artistiques et culturels peuvent être menés entre plusieurs classes au sein d'une même école ou d'un même établissement, entre les degrés (particulièrement pour favoriser la continuité des apprentissages).

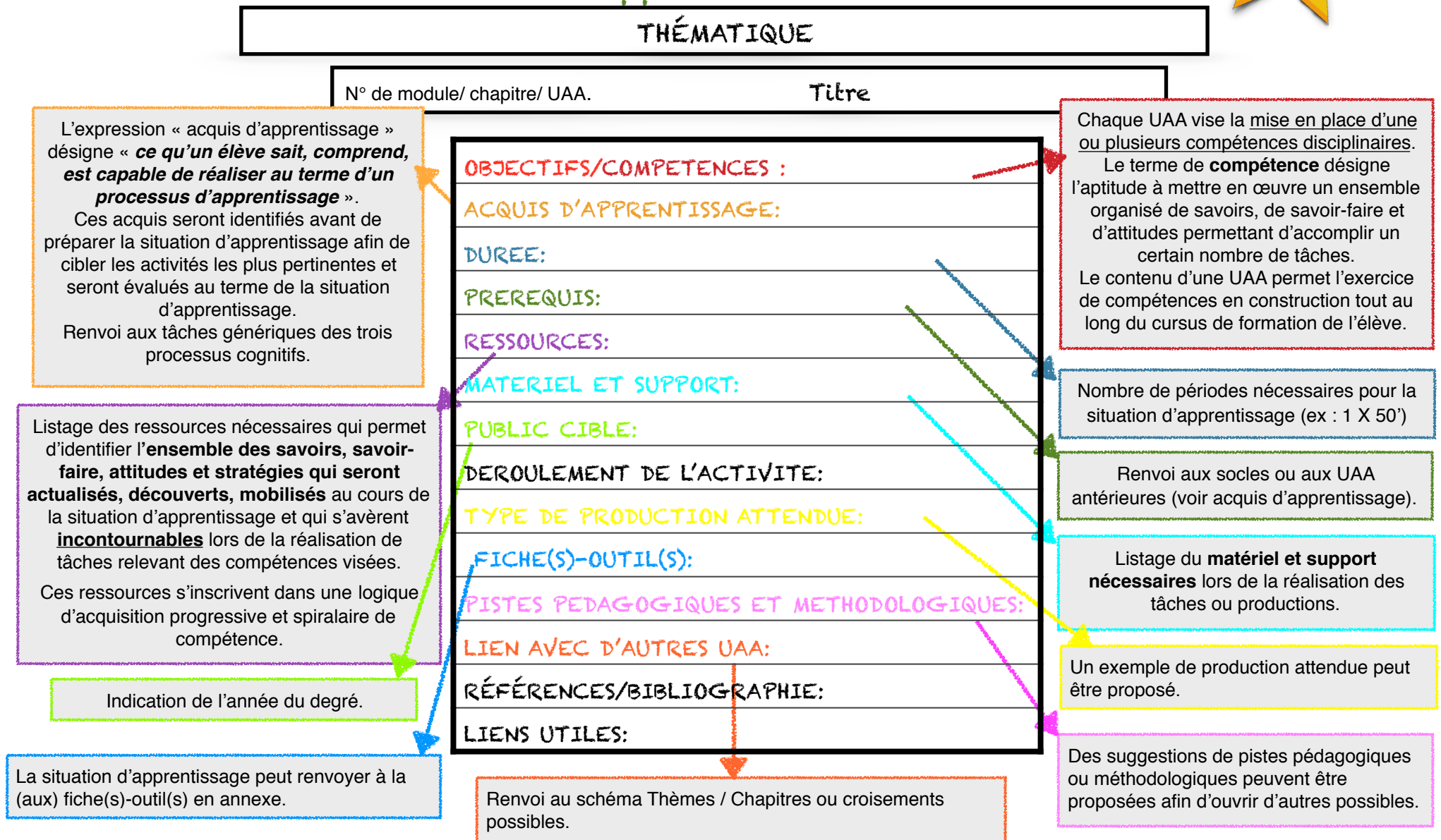
Associer des partenaires extérieurs

L'extension de ce travail en équipe à des compétences extérieures à l'école est toujours profitable.

Il semble judicieux de faire appel aux partenaires venus des structures qui constituent l'environnement culturel de l'école ou de l'établissement, qu'ils soient artistes, techniciens, médiateurs ou plus largement professionnels des arts et de la culture



9. Construire une situation d'apprentissage





1. À propos des processus :

Les processus mis en œuvre lors d'activités permettent de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées. Les activités sous forme de tâches ou de productions seront distinguées selon qu'elles sont de l'ordre de l'application ou du transfert et s'inscrivent dans une logique d'acquisition cohérente, progressive et spiralaire.

- Dans l'**appliquer**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ».

Les tâches d'application portent donc sur des problèmes (ou situations) parents de ceux travaillés en classe et susceptibles d'être résolus par l'élève en fonction de problèmes (ou situations) « phares » qui serviront de référents pour résoudre ce type de problèmes ou situations.

- Dans le **transférer**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles », voire « inédites », est plus forte : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

- Dans le **connaître**, cette dimension correspond à la nécessité d'outiller les élèves de connaissances suffisamment structurées et détachées d'un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (lors de tâches d'application et/ou de transfert).

Les savoirs (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts, modèles, théories) et les savoir-faire (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il s'agit de développer chez l'élève un niveau « méta » : être capable à la fois d'explicitier ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées.

2. À propos des tâches :

Plus une tâche combine les différents paramètres ci-dessous, plus elle tend vers le transfert des connaissances et des compétences :

- ⇒ Autonomie
- ⇒ Recontextualisation
- ⇒ Capacité d'ajuster
- ⇒ Capacité d'assembler et d'intégrer

4. À propos de la démarche philosophique

Les tâches ou productions s'inscrivent dans la démarche philosophique (conceptualiser – problématiser – argumenter) (voir schéma démarche philosophique à construire)

Le préambule du référentiel conseille d'amener les élèves :

- (1) à reconnaître la pluralité des formes de raisonnement, des conceptions du monde et de la pluralité des normes et des valeurs
- (2) à pouvoir argumenter une position en la situant par rapport à d'autres positions possibles
- (3) à expliciter et problématiser les grandes catégories et oppositions conceptuelles qui structurent et déterminent nos façons de penser, le plus souvent sans que nous en ayons conscience ou sans que nous y ayons réfléchi
- (4) à penser par eux-mêmes tout en développant la part d'inventivité et de créativité que l'on attend du citoyen dans une société démocratique.

3. À propos de la consigne :

C'est un ordre donné pour réaliser une tâche (travail). La consigne précise la production attendue, les ressources à utiliser et les conditions de réalisation

| |
|---|
| OBJECTIFS/COMPETENCES : |
| ACQUIS D'APPRENTISSAGE: |
| DUREE: |
| PREREQUIS: |
| RESSOURCES: |
| MATERIEL ET SUPPORT: |
| PUBLIC CIBLE: |
| DEROULEMENT DE L'ACTIVITE: |
| TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE: |
| FICHE-OUTIL: |
| PISTES PEDAGOGIQUES ET METHODOLOGIQUES: |
| LIEN AVEC D'AUTRES UAA: |
| BIBLIOGRAPHIE: |
| LIENS UTILES: |

5. À propos de la situation d'apprentissage (Meirieu) :

MISE EN SITUATION

- (1) L'activité suscite-t-elle le questionnement ?
- (2) L'utilité de l'objectif a-t-elle été démontrée?
- (3) Toute l'information nécessaire est-elle présente (directives, matériel à consulter, etc.) ?
- (4) A-t-on fourni à l'élève une représentation claire du produit final attendu?

OBJECTIVATION

- (1) Une mise en commun des résultats est prévue ? ; oralement, au tableau, autre modalité.
- (2) Une discussion des résultats est prévue? : collectivement, en équipes, autre modalité. Une synthèse de l'information essentielle est prévue ? : oral, au tableau, écrit (notes), écrit (schéma), autre.
- (3) La démarche philosophique a été le fil conducteur?

CREATIVITE

Le recours à la créativité et à l'inventivité dans les situations d'apprentissage susciteront l'étonnement et l'intérêt chez nos apprenants

10. Programmer et planifier le cours de philosophie et de citoyenneté

a) Outil de programmation


 Programmation

| Heure commune | 1e année du degré | 2e année du degré | Deuxième heure | 1e année du degré | 2e année du degré |
|---|-------------------|-------------------|---|-------------------|-------------------|
| CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | | | CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | | |
| Module 1. Elaborer un questionnement philosophique | | | Module 1. Elaborer un questionnement philosophique | | |
| Module 2. Assurer la cohérence de sa pensée | | | Module 2. Assurer la cohérence de sa pensée | | |
| Module 3. Prendre position de manière argumentée | | | Module 3. Prendre position de manière argumentée | | |
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | | CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | | |
| Module 4. Développer son autonomie affective | | | Module 4. Développer son autonomie affective | | |
| Module 5. Se décentrer par la discussion | | | Module 5. Se décentrer par la discussion | | |
| Module 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions | | | Module 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions | | |
| CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | | | CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | | |
| Module 7. Comprendre les principes de la démocratie | | | Module 7. Comprendre les principes de la démocratie | | |
| Module 8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits | | | Module 8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits | | |
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | | | CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | | |
| Module 9. Participer au processus démocratique | | | Module 9. Participer au processus démocratique | | |
| Module 10. Contribuer à la vie sociale et politique | | | Module 10. Contribuer à la vie sociale et politique | | |
| Commentaires | | | | | |
| | | | | | |



b) Outil de planification

| | | Semaines | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Commentaire | |
|---|----|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|--|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| Heure commune | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 1. Elaborer un questionnement philosophique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 2. Assurer la cohérence de sa pensée | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 3. Prendre position de manière argumentée | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 4. Développer son autonomie affective | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 5. Se décentrer par la discussion | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 7. Comprendre les principes de la démocratie | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 9. Participer au processus démocratique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 10. Contribuer à la vie sociale et politique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

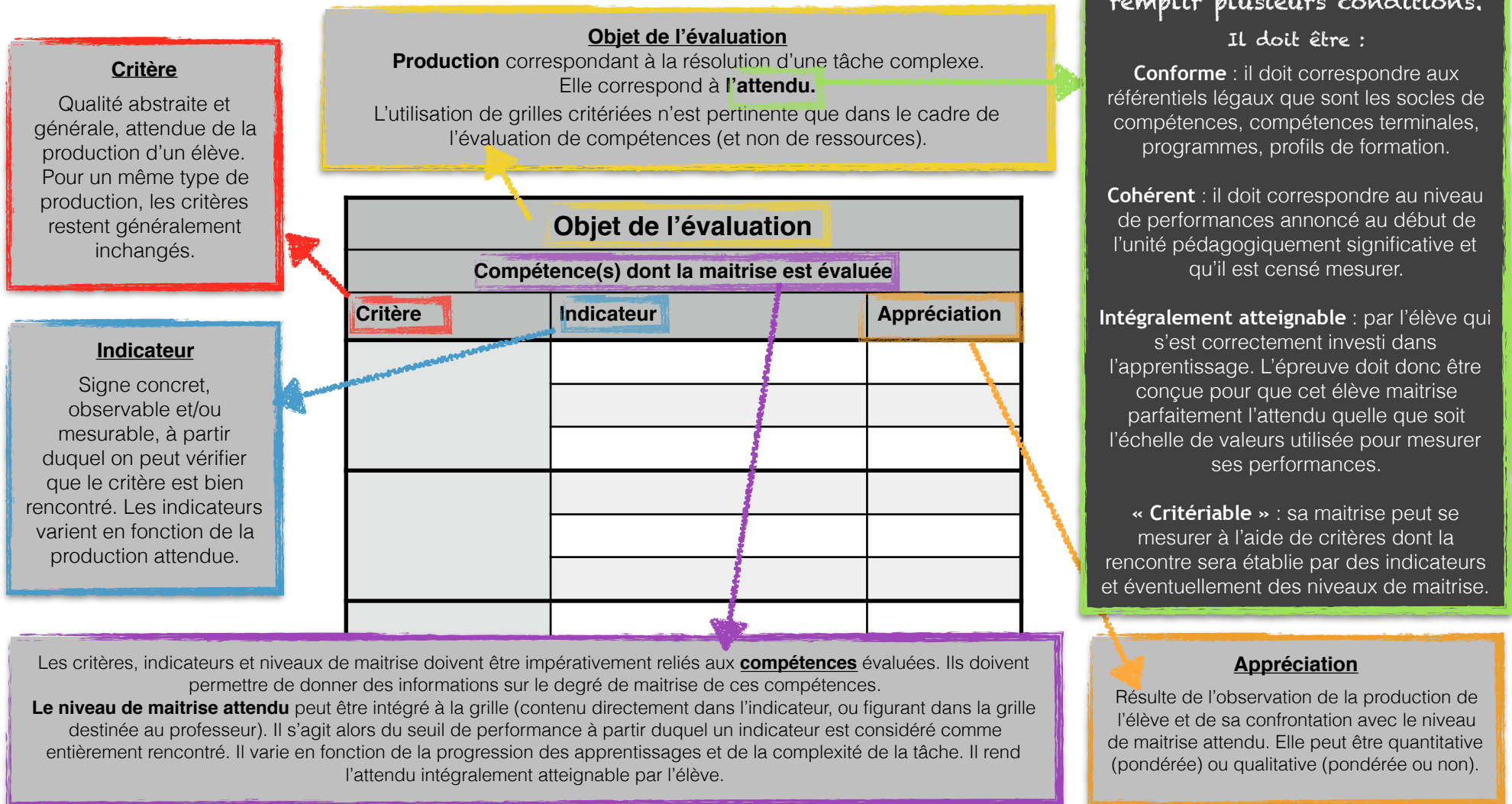


| | Semaines | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Commentaire | |
|--|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------------|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |
| Deuxième heure | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE I. Construire une pensée autonome et critique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 1. Elaborer un questionnement philosophique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 2. Assurer la cohérence de sa pensée | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 3. Prendre position de manière argumentée | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 4. Développer son autonomie affective | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 5. Se décentrer par la discussion | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 7. Comprendre les principes de la démocratie | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| CHAPITRE IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 9. Participer au processus démocratique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Module 10. Contribuer à la vie sociale et politique | 1e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2e | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |



11. Évaluer au cours de philosophie et de citoyenneté

a) Construire une grille critériée d'évaluation



Critère

Qualité abstraite et générale, attendue de la production d'un élève.

Pour un même type de production, les critères restent généralement inchangés.

Indicateur

Signe concret, observable et/ou mesurable, à partir duquel on peut vérifier que le critère est bien rencontré.

Les indicateurs varient en fonction de la production attendue.

Niveau de maîtrise attendu

Seuil de performance à partir duquel un indicateur est considéré comme entièrement rencontré. Il varie en fonction de la progression des apprentissages et de la complexité de la tâche. Il rend l'attendu intégralement atteignable par l'élève.

Comment les déterminer ?

Ils doivent être:

- Pertinents: les critères utilisés pour évaluer la production doivent réellement permettre d'apprécier la maîtrise de la compétence visée.
- Indépendants: le fait de rencontrer ou non l'un des critères ne doit pas avoir d'influence sur les autres.
- Peu nombreux: sans quoi il devient difficile de garantir leur indépendance, et afin que l'évaluation reste accessible.
- Pondérés: tous les critères n'ont pas forcément la même importance, certains peuvent être incontournables sans que ce soit le cas pour d'autres.

Exemples: la pertinence, ou adéquation de la production à la tâche; le respect des consignes; la correction, ou utilisation correcte des concepts et outils de la discipline; la cohérence, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique sans contradiction; la qualité de la communication...

Comment les déterminer?

Ils doivent être:

- Pertinents: l'indicateur choisi doit effectivement apporter à l'évaluateur de l'information relative au critère auquel il se réfère.

Ils sont souvent:

- Plusieurs: un seul indicateur ne suffit généralement pas si on veut que la démarche soit rigoureuse.

Comment les déterminer?

Ils doivent être:

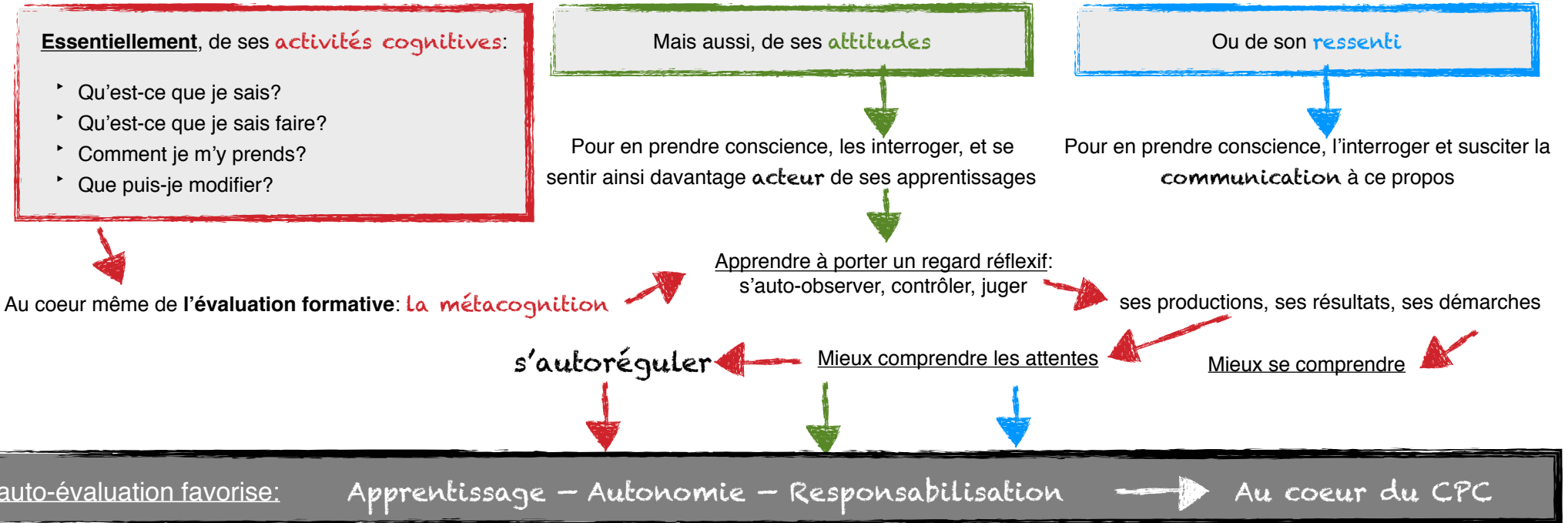
- Atteignables: ils doivent être intégralement atteignables par tout élève qui s'est correctement investi dans ses apprentissages.
- Pertinents: au maximum, ils ne dépassent jamais le niveau de maîtrise attendu en fin de cycle et sont adaptés, vers le minimum, à la progression des élèves dans leurs apprentissages et au degré de complexité de la tâche.

N.B.: Les niveaux de maîtrise sont parfois directement intégrés aux indicateurs.



b) L'auto-évaluation dans le CPC

Implication active de l'apprenant dans l'évaluation:



Acteurs:

- L'apprenant seul: **auto-évaluation** au sens strict. L'apprenant évalue seul ses propres productions et procédures
- Les apprenants, entre eux: **évaluation mutuelle**. Deux ou plusieurs apprenants évaluent ensemble leurs productions et procédures
- L'apprenant et l'enseignant: **co-évaluation**. L'apprenant confronte son auto-évaluation à l'évaluation de l'enseignant

Conditions

- Les élèves ont besoin de **repères**: utilisation de grilles critériées et de rubriques au sein de celles-ci.
- Il est crucial que les élèves **s'approprient les critères d'évaluation**. En discuter au minimum avec eux, les négocier ou les construire ensemble éventuellement.
- L'auto-évaluation n'a pas pour objectif d'amener l'apprenant à un constat d'échec. Au-delà des faiblesses et lacunes, elle doit aussi conduire l'élève à **pointer ses acquis et ses atouts**. C'est sur eux qu'il pourra s'appuyer pour continuer à progresser.

c) L'évaluation collective

Quoi ?

C'est l'évaluation d'une production collective, de manière globale, ou des performances additionnées d'un groupe.

Il peut s'agir d'une évaluation :

- de savoirs et/ou de savoir-faire
- de la réalisation d'une tâche complexe.

Comment ?

Elle peut être réalisée par l'enseignant ou par le groupe lui-même, sur base d'une grille produite par l'enseignant ou par le groupe également.

Exemples:

- Évaluation sur des savoirs et savoir-faire: chaque groupe de quatre élèves prépare collectivement quatre questions données par l'enseignant. Dans une deuxième étape, les questions sont réparties de manière aléatoire entre les membres du groupe qui y répondent individuellement. Le résultat obtenu par le groupe sera l'addition des performances des quatre élèves, évaluées par l'enseignant.
- Une tâche complexe est présentée au groupe-classe. L'évaluation via une grille critériée proposée par l'enseignant porte sur leur production collective.
- Chaque groupe est responsable de la résolution d'une tâche complexe. Leur production est évaluée grâce à une grille critériée réalisée par un autre groupe

Évaluation collective

Évaluation collective: pourquoi?



- ★ **Évaluer globalement l'évolution de la classe** dans ses apprentissages et pouvoir ainsi réajuster ses dispositifs pédagogiques et didactiques.
- ★ Susciter des comportements de **coopération**, de **partage** des ressources, d'enseignement mutuel...
- ★ Permettre les **ajustements mutuels** entre élèves.
- ★ Proposer des dispositifs d'évaluation **moins stigmatisants**.



- Difficulté à gérer les élèves qui ont tendance à laisser faire les autres et à profiter de leur travail : demande beaucoup de patience et de communication de la part de l'enseignant et entre les élèves.
- Difficulté à mettre en place de telles pratiques dans un système qui fait une large place à la compétition.

Lexique méthodologique

APPLIQUER : Selon le référentiel, dans l'application, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ». La compétence de lecture de la consigne n'en reste pas moins déterminante. Le caractère standard d'une situation ou d'un problème proposé est identifiable par rapport aux paramètres qui délimitent la classe des problèmes ou des situations pour le traitement desquels les conceptualisations et les procédures adéquates sont connues de l'élève. Les tâches d'application portent donc sur des problèmes ou situations parents de ceux travaillés en classe et susceptibles d'être résolus par l'élève en fonction de problèmes ou situations « phares » qui serviront de référents pour résoudre ce type de problèmes ou situations.

COMPÉTENCE : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 1997)

CONNAITRE : le processus « connaître » insiste sur la nécessité d'outiller les élèves de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles¹) suffisamment structurées et non liées à un contexte déterminé, susceptibles de pouvoir être mobilisées indifféremment d'une situation donnée à l'autre (application et transfert). C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de savoirs culturels, de procédures, de concepts, de compétences langagières... Plus le savoir d'une personne est organisé ou structuré, plus il devient facile pour cette personne d'y avoir accès et de l'utiliser.

CONSIGNE : ordre donné pour réaliser une tâche (travail). La consigne précise la production attendue, les ressources à utiliser et les conditions de réalisation.

CRITÈRE D'ÉVALUATION : qualité attendue de la production de l'élève. Exemple : qualité de l'argumentation (logique). Pour un même type de production, les critères restent inchangés.

ÉVALUATION CERTIFICATIVE : évaluation qui débouche soit sur l'obtention d'un certificat, soit sur une autorisation de passage de classe, ou d'accès à un nouveau degré. Elle sert à vérifier l'acquisition des compétences par rapport aux référentiels et à déterminer l'obtention d'une certification ou d'un diplôme.

ÉVALUATION FORMATIVE : évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors de l'apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation (article 5, 10° du décret « Missions », 1997)

ÉVALUER : porter un jugement de valeur dans le but de prendre une décision.

INDICATEUR D'ÉVALUATION : signe observable et/ou mesurable à partir duquel on peut vérifier que le critère est bien rencontré. Les indicateurs varient en fonction de la production attendue.

¹ Selon la classification proposée par J. TARDIF, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques, 1997, 474 p. (Théories et pratiques de l'enseignement).

NOTION : idée générale et abstraite, attribuée à une catégorie d'objets ayant des caractéristiques communes et permettant d'organiser les connaissances. On enseigne une notion chaque fois qu'on enseigne un mot.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE : opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions : connaître – appliquer - transférer

RÉFÉRENTIEL : qui sert de référence.

- ⇒ **SOCLES DE COMPÉTENCES** : référentiel présentant de manière structurée les compétences de base à exercer jusqu'au terme des huit premières années de l'enseignement obligatoire et celles qui sont à maîtriser à la fin de chacune des étapes de celles-ci parce qu'elles sont considérées comme nécessaires à l'insertion sociale et à la poursuite des études (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 1997)
- ⇒ **COMPÉTENCES TERMINALES** : référentiel présentant de manière structurée les compétences dont la maîtrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 1997)

RESSOURCES : ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies mobilisés au cours de l'apprentissage qui permettent de réaliser une tâche demandée relevant d'une ou des compétence(s) visées.

SAVOIR : connaissances objectivées (notions, concepts, modèles, théories).

SAVOIR-FAIRE : procédures, démarches, stratégies, susceptibles d'être utilisées dans une situation.

SÉQUENCE D'APPRENTISSAGE : ensemble articulé de situations d'apprentissage.

SITUATION D'APPRENTISSAGE : dispositif qui met en projet un élève pour qu'il accomplisse une tâche dans des conditions données, avec un matériel et/ou les outils appropriés, en mobilisant des ressources opportunes pour rencontrer les exigences de la consigne

TÂCHE : travail réalisé qui exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment.

TRANSFÉRER : Selon le référentiel, dans le transfert, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles », voire « inédites », est plus forte : on attend un plus grand degré d'autonomie de la part de l'élève. Le transfert, comme l'application, est le résultat d'un apprentissage : l'élève doit avoir pris conscience que ce qu'il apprend est transférable à certaines conditions, doit pouvoir identifier la famille (ou classe) de tâches, de problèmes ou de situations où tel transfert est possible, doit avoir appris à construire des homologues entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

Bibliographie - Références

Le corpus de tradition philosophique est dense, riche et varié. Celui des autres approches théoriques de la citoyenneté, en premier lieu des sciences humaines et sociales, ne l'est pas moins. On propose donc ici aux enseignants un maximum de suggestions bibliographiques permettant de s'orienter dans ces corpus dans la perspective de la préparation de leur cours.

Ces suggestions ne sont naturellement en rien obligatoires. Ce ne sont pas non plus de supposés « fondamentaux » par l'ensemble desquels il faudrait nécessairement passer avant d'oser ouvrir la bouche en professeur de CPC. « Suggestions », il convient de les prendre pour ce qu'elles sont : il s'agit d'une sélection de documents — textuels, audio-visuels, graphiques — vers lesquels les enseignants peuvent se tourner quand ils en éprouvent le besoin.

Cette bibliographie se veut donc un outil maniable pour les enseignants qui le souhaitent. Constituée par les auteurs du programme, elle porte la marque de leurs connaissances et, donc, aussi, de leurs limites. Elle est ainsi par définition inachevée et vouée à être modifiée, adaptée et revue, en premier lieu par les enseignants eux-mêmes.

Ces suggestions sont distribuées selon 3 catégories :

1. Les manuels et documents transversaux pour le CPC. On y retrouvera des manuels de philosophie de référence, que ce soit du point de vue de l'histoire de la philosophie, de la pratique philosophique, ou de la didactique de la philosophie. On reprend également un ensemble de documents importants qui ont accompagné ces dernières années le développement de l'éducation à l'éthique et à la citoyenneté.
2. Un certain nombre de collections utiles pour le CPC, avec une brève indication de l'intérêt que présente chacune des collections reprises.
3. L'ensemble des suggestions de supports didactiques et de pistes théoriques des matrices. Concernant les supports, on retrouvera ici toutes les suggestions faites dans les matrices, avec les indications biblio/filmo/etc.graphiques précises. Concernant les pistes théoriques, on a donné, quand cela était possible, des indications bibliographiques qui précisent les pistes suggérées dans les matrices. On ne trouvera pas automatiquement d'indication pour chaque piste théorique, mais celles qui semblent les plus intéressantes et les plus efficaces pour le CPC, dans les limites des connaissances des auteurs de ce programme. Des extraits de ces textes peuvent bien entendu être lus en classe avec les élèves, si l'enseignant le souhaite et le contexte s'y prête.

1. Manuels et documents transversaux

1.a. Manuels d'histoire de la philosophie (par période ou par domaine)

Laurence Bouquiaux et Bruno Leclercq, *Logique formelle et argumentation*, Bruxelles, De Boeck, 2015.

Références

- Lambros Couloubaritsis, *Aux origines de la philosophie européenne : de la pensée archaïque au néoplatonisme* [1992], Bruxelles, De Boeck, 2003.
- Lambros Couloubaritsis, *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale*, Paris, Fayard, 1998.
- Edouard Delruelle, *Métamorphoses du sujet : l'éthique philosophique de Socrate à Foucault*, Bruxelles, De Boeck, 2006.
- Edouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen : une introduction à la philosophie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2014.
- Sophie Klimis, *L'énigme de l'humain et l'invention de la politique : les racines grecques de la philosophie moderne et contemporaine*, Bruxelles, De Boeck, 2014.

1.b. Manuels et textes de pratique philosophique et didactique de la philosophie

Débat et discussion philosophiques

- Oscar Brénifier, *Enseigner par le débat*, CRDP Bretagne, 2002.
- Patrick Tarrault, *Pratiquer le « débat philo » à l'école*, Paris, Retz, 2007.
- Michel Tozzi, *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?*, Bruxelles, De Boeck, 2007.

Pratique philosophique — lecture de textes et problématisation

- Philippe Choulet, Dominique Folscheid et Jean-Jacques Wunenburger, *Méthodologie philosophique*, Paris, PUF/Quadrige, 2013.
- Roger-Pol Droit, *101 expériences de philosophie quotidienne*, Paris, Odile Jacob, 2002.
- Mathieu Gagnon, *Guide pratique pour l'animation d'une communauté de recherche philosophique*, Québec, PUL, 2005.
- Matthew Lipman, *A l'école de la pensée : enseigner une pensée holistique* [2006], tr. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck, 2011.
- Michel Sasseville et Mathieu Gagnon, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, Laval, PUL, 2007.

Didactique de la philosophie

- Sébastien Charbonnier, *Que peut la philosophie ? Etre le plus nombreux possible à penser le plus possible*, Paris, Seuil, 2013.
- Sébastien Charbonnier, *L'érotisme des problèmes. Apprendre à philosopher au risque du désir*, Lyon, ENS Editions, 2015.
- François Châtelet, *Une histoire de la raison : entretiens avec Emile Noël*, Paris, Seuil/Points, 2015.
- Michel Onfray, *Antimanuel de philosophie*, Paris, Bréal, 2001.
- Diotime : revue internationale de didactique de la philosophie*. Accessible en ligne : <http://www.educ-revues.fr/diotime/>

La collection « Apprentis-Philosophes » des éditions De Boeck

1. c. Education à l'éthique et à la citoyenneté

- Jean-Pol Baras, Denis Lefebvre et Plantu, *Quelle connerie la guerre! Anthologie illustrée d'écrits sur la tolérance, le pacifisme et la fraternité universelle*, Mons, Fondation Henri La Fontaine, 2016.
- Philippe Dubois, *Mon référentiel en institutions belges*, Bruxelles, Editions Erasme, 2015.
- Être et devenir citoyen. Contributions à un devenir citoyen*, Bruxelles, AGERS-Admin. de l'ens. de la Communauté française, 2007.
- Claudine Leleux, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Références

Politique au programme : parler politique en classe, Fondation Roi Baudouin, 2008 : trois carnets pédagogique (*La démocratie, Clivages et partis, L'éthique en politique*).

Zoom sur la démocratie. Expressions citoyennes, Bruxelles, Cultures et Santé, 2011.

Outils pédagogiques et didactiques disponibles sur/via internet :

- Outils pédagogiques pour l'éducation à la citoyenneté : <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=4033>
- Matériel didactique sur l'Union Européenne : <http://www.europarl.be/fr/coin-des-enseignants/materiel-didactique#shadowbox/1/>
- Fiches info de la Chambre : http://www.lachambre.be/kvvcr/showpage.cfm?section=/pri/fiche&language=fr&cfm=/site/wwwcfm/info/info_fiche.cfm

2. Collections utiles

2.a. La collection « Philosophies » aux Presses universitaires de France

Cette collection offre un fonds important de petits ouvrages introductifs à une thématique chez un ou plusieurs auteurs, sortes de « Que sais-je ? » plus précis, spécifiquement dédiés à la philosophie.

Exemples :

Makram Abbès, *Islam et politique à l'âge classique*, 2009.

Hourya Bentouhami, *Races, cultures, identités*, 2015.

Franck Burbage, *Philosophie du développement durable*, 2013.

Nestor Capdevilla, *Tocqueville et les frontières de la démocratie*, 2007.

Elsa Dorlin, *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*, 2008.

Elodie Giroux, *Après Canguilhem : définir la santé et la maladie*, 2014.

Liliane Maury, *Freinet et la pédagogie*, 1993.

Jean-Claude Monod, *Sécularisation et laïcité*, 2007.

Pierre-François Moreau, *Hobbes : philosophie, science, religion*, 1989.

Sophie Nordmann, *Philosophie et judaïsme*, 2008.

Gérard Raulet, *Kant : histoire et citoyenneté*, 1996.

Ghislain Waterlot, *Rousseau : religion et politique*, 2004.

2.b. La collection « Corpus Philosophie » des éditions GF (Garnier-Flammarion)

Cette collection propose des anthologies de textes sur un grand thème philosophique ou politique. Exemples : la société, autrui, le droit, la volonté, la morale, l'illusion, la nature, la laïcité, etc.

2.c. La collection « le bien commun » des éditions Michalon

Sur le même mode que la collection « PUF Philosophies », cette collection comprend des petits ouvrages introductifs sur des questions de théorie morale, sociale et politique. Elle porte donc non seulement sur des philosophes, mais aussi sur des grands intellectuels, des artistes et romanciers, et des auteurs de sciences humaines, économiques et sociales et de théorie politique.

Exemples :

B. Breen, *Dostoïevski : dire la faute*, 2004.

S. Baume, *Kelsen : plaider la démocratie*, 2007.

J.-M. Bonvin et N. Farvaque, *Amartya Sen : une politique de la liberté*, 2008.

T. Chopin, *Benjamin Constant : le libéralisme inquiet*, 2002.

Michel Mesnil, *Fritz Lang : le jugement*, 1996.

J. Picq, *Vaclav Havel : la force des sans pouvoirs*, 2000.

G. Waterlot, *Voltaire : le procureur des Lumières*, 1996.

2.d. Les « Vocabulaires de » des éditions Ellipses

Les éditions Ellipses proposent de courts textes organisés selon le principe d'un dictionnaire permettant de présenter les concepts principaux de la pensée d'un auteur.

2.e. Les collections « Philo » et « Pas à pas » des éditions Ellipses.

Ces collections proposent des introductions récentes principalement dédiées aux grands courants et auteurs de la tradition philosophique (Platon, Pascal, Kant, Nietzsche, Sartre, la philosophie indienne, la phénoménologie,...), et à des notions majeures de l'histoire de la pensée (le corps, l'inconscient, la justice, ...).

3. Suggestions de supports et de pistes théoriques pour le CPC.

Chapitre I. Construire une pensée autonome et critique.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Oscar Brénifier, *Question de logiques !*, Paris, Seuil, 2008.

Matthew Lippman, *La découverte d'Harry Stottlemeier* [1974], tr. P. Belaval, Paris, Vrin, 1978.

Yves Michaud, *La philo 100% ado*, Bayard Jeunesse, 2003, chapitres « Qu'est-ce que la vérité ? » et « La science peut-elle tout expliquer ? ».

Films et documents audio et vidéos :

La philo en petits morceaux (<http://www.universcience.tv/categorie-la-philo-en-petits-morceaux-605.html>).

Musées et expositions :

L'ornythorynque— Cabinet de Curiosité, Bruxelles.

Pistes :

Caractéristiques d'une question philosophique.

Michel Tozzi, *Penser par soi-même : initiation à la philosophie*, Lyon, Chronique sociale, 1996.

Théorie et philosophie de la logique et de l'argumentation

Barbara Cassin, *L'effet sophistique*, Paris, Gallimard, 1995.

Bruno Leclercq et Laurence Bouquiaux, *Logique formelle et argumentation*, Bruxelles, De Boeck (en particulier la deuxième partie, « Argumentation »).

Chaïm Perelman, *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1997.

Arthur Schopenhauer, *L'art d'avoir toujours raison* [1831/1864], tr. D. Miermont, Paris, Mille et une nuits, 2003.

Enoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif.

Claudine Leleux, *Pour une didactique de l'éthique et de la citoyenneté. Développer le sens moral et l'esprit critique des adolescents*, Bruxelles, De Boeck, 2010.

Critique des sources en histoire.

« Stéréotype » et « préjugé » en psychologie sociale.

Références

Chapitre II. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Vinciane Despret, *Le chez-soi des animaux*, Arles, Actes Sud, 2017.

Matthew Lippman, *Lisa*, tr. N. Decostre, Berne, Peter Lang, 2011.

Yves Michaud, *La philo 100% ado*, Paris, Bayard Jeunesse, 2003, chapitres « Mon corps est-ce moi ? », « Peut-on vivre seul ? », et « Qu'est-ce qu'un ami ? »

Yves Michaud, *La philo 100% ado, la suite !*, Paris, Bayard Jeunesse, 2006, chapitres « Suis-je unique ? » et « Pourquoi aime-t-on jouer ? ».

BD et albums graphiques :

Thierry Dedieu, *Yakouba*, Paris, Seuil, 1994.

Romans, discours et récits :

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage* [1971], Paris, Gallimard/Folio junior, 2012.

Films :

Thomas Balmès, *Bébés*, France, 76', 2010.

Nic Balthazar, *Ben X*, Belgique, 90', 2007 (dossier pédagogique en ligne : <http://www.benx.be/fra/downloads/BenXscholendossierleerkracht.pdf>)

Jean-Marie Barrère et Marc Dozier, *L'exploration inversée. Le tour de France de deux Papous*, France, 104', 2007.

Yann Arthus Bertrand, *Human*, France, 149', 2015.

Bruno Fay, Etienne Labroue, Xavier Muntz, *Total contrôle*, France, 52', 2007.

Bernard Werber, *Nos amis les terriens*, France, 85', 2007.

Sites internet :

fredetmarie.be (violences conjugales)

loveattitude.be

www.childfocus.be

Outils :

Outils pédagogiques renseignés sur le site de la FCPPF-Fédération des centres pluralistes du planning familial (http://www.fcspf.be/v2/index.php?option=com_content&view=article&id=115&Itemid=496)

Pistes :

Théories de la non-violence (Rosenberg, Gandhi, ...)

L'approche proxémique en anthropologie

La question de l'ethnocentrisme (Lévi-Strauss...)

Références

- Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire* [1952], Paris, Gallimard/Folio, 1987.
- Les théories du développement moral en philosophie (Locke, Condillac, Rousseau, Durkheim, etc.) et en psychologie (Piaget, Kohlberg, Wallon, Freud, Winnicott, ...).
- Rapport à soi et à autrui dans la philosophie antique
- Michel Foucault, *L'usage des plaisirs* et *Le souci de soi* [1984], tomes II et III de l'*Histoire de la sexualité*, Paris, Gallimard/Tel, 1994.
- Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard/Folio, 1995.

Chapitre III. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

- Hervé Broquet et Simon Petermann, *Devenir citoyen, initiation à la vie démocratique*, Bruxelles, De Boeck, 2001.
- Matthew Lipman, *Mark : recherche sociale* [1980], tr. N. Decostre, Berne, Peter Lang, 2009.
- Yves Michaud, *La philo 100% ado*, Paris, Bayard Jeunesse, 2003, chapitres « Qu'est-ce qu'être juste ? » et « Sommes-nous libres ? ».
- Yves Michaud, *La philo 100% ado, la suite !*, Paris, Bayard Jeunesse, 2006, chapitre « Être raciste, c'est quoi ? ».

BD et albums graphiques :

- François De Smet et Thierry Bouuaert, *Les droits de l'homme. Une idéologie moderne*, Bruxelles, Le Lombard, 2017.
- Bruno Gazzotti et Fabien Vehlmann, *Seuls*, Charleroi, Dupuis, 2006-...
- Marjane Satrapi, *Persepolis*, Paris, L'Association, 2000-2003.

Romans, discours et récits :

- Henry Winterfeld, *Les enfants de Timpelbach*, tr. O. Séchan, Paris, Livre de Poche Jeunesse, 2014.

Films :

- Juliette Armanet et Yvonne Debeaumarché, *Au pays de la fessée interdite*, France, 50', 2011.

Musées et expositions :

- Musée des Egouts, Bruxelles.
- Activités et animations proposées par le musée Belvue, Bruxelles.

Sites internet :

www.oveo.org

Références

Jeux :

Democracy
Village en jeu
Résiste !

Outils :

Convention internationale des droits de l'enfant (http://www.oejaj.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&file=fileadmin/sites/oejaj/upload/oejaj_super_editor/oejaj_editor/pdf/convention.pdf&hash=baf49c053a90167d94741c1707535e534e75b8a3)

Déclaration universelle des droits de l'Homme des Nations Unies, 1948 (<http://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/index.html>)

Activité « Les règles du jeu » de *Tous différents, tous égaux : kit pédagogique*, Centre européen de la jeunesse, 1995 (http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/archives/educational_resources/education_pack/Kit%20pedagogique.pdf)

Pistes :

Citoyenneté et Etat moderne en philosophie politique

Monique Castillo, *La citoyenneté en question*, Paris, Ellipses, 2002.

Edouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen : une introduction à la philosophie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2014.

Pierre Manent, *Naissance de la politique moderne : Machiavel, Hobbes, Rousseau*, Paris, Gallimard/Tel, 2007.

Jean Terrel, *Les théories du pacte social : droit naturel, souveraineté et contrat de Bodin à Rousseau*, Paris, Seuil/Points, 2001.

Philosophie et critique des droits de l'homme

Bernard Bourgeois, *Philosophie et droits de l'homme : de Kant à Marx*, Paris, PUF, 1990.

Justine Lacroix et Jean-Yves Pranchère, *Le procès des droits de l'homme*, Paris, Seuil, 2016.

Chapitre IV. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Matthew Lipman, *Mark : recherche sociale* [1980], tr. N. Decostre, Berne, Peter Lang, 2009.

Yves Michaud, *La philo 100% ado, la suite I*, Paris, Bayard Jeunesse, 2006, chapitres « Peut-on changer le monde ? » et « Puis-je décider de ma vie ? ».

Jeux :

CNCD-11.11.11, *Le monde au bout des doigts : découvrir les réalités du Sud et leur injustice avec ses élèves tout en s'initiant à l'art de la marionnette* (<http://www.cncd.be/Le-Monde-au-bout-des-doigts>)

Références

Outils :

Conseil de classe.

Conseil de participation.

Chansons :

Bigflo et Oli, « Aujourd'hui », *La cour des grands*, 2015.

Pratiques :

Séance de conseil communal

Pratiques d'autres écoles

Pistes :

La démocratie participative.

Anne Dhoquois et Marc Hatzfeld, *Petites fabriques de la démocratie*, Paris, Autrement, 2007.

Joëlle Zask,

Ecole et éducation à la démocratie (pédagogie institutionnelle,...).

Bernard Defrance, *Le droit dans l'école : les principes du droit appliqués à l'institution scolaire*, Bruxelles, Labor, 2000.

Claire Pahaut et Michel Herode, *Objectif Commune : une nouvelle citoyenneté*, Bruxelles, Racine, 2006

Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1973.

GFEN, *Construire ses savoirs, construire sa citoyenneté. De l'école à la cité*, Lyon, Chronique sociale.