Cours de philosophie et de citoyenneté

2e et 3e degrés de l'enseignement secondaire

CPEONS enseignement communes provinces cocof

WALLONIE-BRUXELLES ENSEIGNEMENT

FELSI

Table des matières

Avant-propos 8

Introduction 9

Neutralité 10

Le CPC dans l'enseignement spécialisé 14

Considérations disciplinaires 17

1. Objectifs du cours 17

2. La démarche philosophique 18

3. Citoyenneté 22

Considérations pédagogiques 25

1. Des socles aux compétences terminales 25

a) Les UAA 27

b) Les ressources 27

c) Les processus d'apprentissages 27

d) La logique spiralaire et progressive des apprentissages 28

2. Articulation entre l'heure commune et l'heure destinée aux élèves qui demandent la dispense 29

3. Une pédagogie différenciée 30

3. 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) Référentiel 35
b) Les pistes pédagogiques et didactiques 35
c) Les exemples de situations d'apprentissage 37
d) Vers les fiches-outils 37

Deuxième degré - Heure commune 38

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours 38
a) Référentiel 38
b) Pistes pédagogiques et didactiques 39

UAA 2.1.2. Éthique et technique 40
a) Référentiel 40
b) Pistes pédagogiques et didactiques 41

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations 42
a) Référentiel 42
b) Pistes pédagogiques et didactiques 43
c) Exemple de situation d'apprentissage 44

UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique 50
a) Référentiel 50
b) Pistes pédagogiques et didactiques 51

UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme 52
a) Référentiel 52
b) Pistes pédagogiques et didactiques 53
UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement 54
a) Référentiel 54
b) Pistes pédagogiques et didactiques 55
c) Exemple de situation d'apprentissage 56
Deuxième degré - 2e heure 63
UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde 63
a) Référentiel 63
b) Pistes pédagogiques et didactiques 64
UAA 2.2.2. Médias et information 65
a) Référentiel 65
b) Pistes pédagogiques et didactiques 66
UAA 2.2.3. Violence et humanisation 67
a) Référentiel 67
b) Pistes pédagogiques et didactiques 68
c) Exemple de situation d'apprentissage 69
UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui 77
a) Référentiel 77
b) Pistes pédagogiques et didactiques 78
UAA 2.2.5. -2.2.6. Individu, société et engagement citoyen 79
a) Référentiel 79
b) Pistes pédagogiques et didactiques 80

Troisième degré - Heure commune 81
UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir 81
a) Référentiel 81
b) Pistes pédagogiques et didactiques: 82
UAA 3.1.2. Science et expertise 83
a) Référentiel 83
b) Pistes pédagogiques et didactiques 84
UAA 3.1.3. Bioéthique 85
a) Référentiel 85
b) Pistes pédagogiques et didactiques 86
c) Exemples de situations d'apprentissage pour le développement de l'UAA 87
UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité 106
a) Référentiel 106
b) Pistes pédagogiques et didactiques 107
UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique 108
a) Référentiel 108
b) Pistes pédagogiques et didactiques 109
UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où? 110
a) Référentiel 110
b) Pistes pédagogiques et didactiques 111
c) Exemple de situation d'apprentissage 112
Troisième degré - 2e heure 119
UAA 3.2.1. Sens et interprétation 119

a) Référentiel 119
b) Pistes pédagogiques et didactiques 120
UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s) 121
a) Référentiel 121
b) Pistes pédagogiques et didactiques 122
UAA 3.2.4. La justice 123
a) Référentiel 123
b) Pistes pédagogiques et didactiques 124
UAA 3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs 125
a) Référentiel 125
b) Pistes pédagogiques et didactiques 126
UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique 127
a) Référentiel 127
b) Pistes pédagogiques et didactiques 128
c) Exemple de situation d'apprentissage 129
Fiches-Outils 135
1. Questionnement(s) 135
a) Le questionnement philosophique 135
b) Le questionnement médiatique 138
c) Le questionnement artistique 141
2. Problématiser 142
3. Conceptualiser 144
4. Lire un texte philosophique en classe 146

5. Prise de parole 148
6. Pratiques du débat 149
7. Les processus de décision collective 151
8. Le parcours culturel et artistique 153
9. Construire une situation d'apprentissage 156
10. Programmer et planifier le cours de philosophie et de citoyenneté 158
a) Outil de programmation 158
b) Outil de planification 159
11. Evaluer au cours de philosophie et de citoyenneté 161
a) Construire une grille critériée d'évaluation 161
b) L'auto-évaluation dans le CPC 163
c) L'évaluation collective 164
Lexique méthodologique 165
Bibliographie - Références 168
1. Manuels et documents transversaux 168
2. Collections utiles 170
3. Suggestions de supports et de pistes théoriques pour le CPC 171

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]
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	Didier LETURCQ	Michel BETTENS
Administrateur délégué CPEONS	Directeur général adjoint W-B E	Secrétaire général FELSI

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

Introduction[1]

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 » de 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.*

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 maitrise 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 les élèves, en s'inspirant des pistes pratiques ainsi que des situations d'apprentissage proposées dans le programme.

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

Pour le deuxième degré, heure commune :

UAA 2.1.1. Discours et piège du discours.
- À partir d'un discours publicitaire, médiatique ou politique du type « greenwashing », repérer les sophismes et paralogismes, ou les énoncés performatifs.

UAA 2.1.2. Éthique et technique.
- Organiser une journée dans son école sur les risques pris par les jeunes sur les réseaux sociaux.

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations
- Analyser les stéréotypes, préjugés et discriminations dans les blagues, textes humoristiques, proverbes, recueils de sagesse, BD, romans,…

UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique.
L'ensemble des pistes pratiques.

UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme.

- Construire une fresque d'émergence autour des normes à l'école qui permettent ensuite de conceptualiser les différentes manières de catégoriser les normes et leur fondement (légalité/normalité, explicite/implicite, légale/morale…).

UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement.

- Débat « Sensibilisation aux nuisances sonores ».

Pour le deuxième degré, 2e heure :

UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde.

- À partir d'une oeuvre d'art (Amen, Guernica, Aux Armes etc., l'exposition Soulèvement, la Statue de la Liberté, Le Cloaca…), s'interroger sur les différents types de discours que l'on peut porter sur une production artistique (scientifique, esthétique, éthique, symbolique, judiciaire, religieux…).

UAA 2.2.2. Médias et information

- À partir d'une campagne électorale (présidentielle, législative, referendum…), questionner la construction, la diffusion et l'impact des sondages sur le résultat des élections.
- À partir d'une double image, déterminer laquelle est trafiquée ou manipulée et élaborer des critères de jugement et de vérification de l'authenticité.

UAA 2.2.3. Violence et humanisation

- Imaginer l'école idéale et, le cas échéant, les règles que nécessite la réalisation de son projet éducatif : dans quelle mesure ces règles répondent-elles à des recommandations formulées par des spécialistes de l'enseignement ?

UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

- Problématiser le rapport à soi et à autrui autour du concept de liberté. Organiser un débat : dois-je ne pas faire à l'autre ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse ou ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fasse ?

UAA 2.2.5 -2.2.6. Individu, société et engagement citoyen.

- Jeu de rôle: talk-show sur l'engagement: chacun exprime, en fonction du rôle attribué, pourquoi il veut ou non s'engager pour une cause définie.
- Par groupe, identifier, en faisant des recherches, un engagement possible (voire futur) pour la classe dans l'espace public ou commun, pour une société juste et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés.

Pour le troisième degré, heure commune.

UAA. 3.1.1. Vérité et pouvoir.
- Repérer des mensonges dans des faits d'actualité (grippe h1n1, armes de destruction massive en Irak...) pour justifier des actions politiques et militaires.
- À partir du récit d'un événement réel ou inventé proposé par un élève, mettre en évidence les moyens mis en œuvre pour faire passer le discours pour vrai (opinion unanime, opinion du plus grand nombre, avis des plus compétents, position d'autorité…).

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité
- Organiser un débat: Libre pour s'engager ou s'engager pour être libre?

UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique
L'ensemble des pistes pratiques.

Pour le troisième degré, 2e heure.

UAA 3.2.1. Sens et interprétation
- Problématiser les fonctions du tatouage (ou autres modifications corporelles) selon l'endroit et l'époque (esthétique, initiatique, stigmatisant…).

UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)
- Questionner l'idéal d'universalité à travers le prisme de la beauté (les transformations du corps, la mode…).
- Comparer la conception du mariage dans différentes cultures.

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

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, colloques des philosophes, 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 reconnaitre 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;
- 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.

2. La démarche philosophique

La démarche philosophique est une démarche critique qui procède par **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 un problème: 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 Canguilehm 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'excellence[1] 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 dégageant 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 démystification 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.

transforme, avec les lunettes bergsoniennes, en une pièce dotée d'un autre ordre que celui que nous espérions[1]. 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'exhaustivité[2], 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:

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

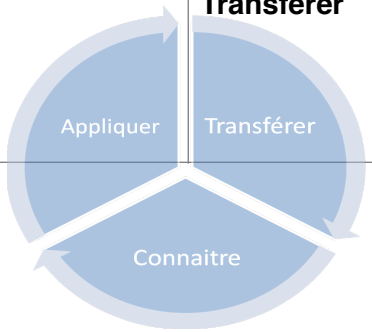
1. Des socles aux compétences terminales

Le référentiel inter-réseaux « Compétences terminales » présente de manière structurée les compétences dont la maitrise à un niveau déterminé est attendue à la fin de l'enseignement secondaire » *(Décret Missions – Article 5 – 3°).*

Ce programme vise à rencontrer les objectifs des compétences terminales mais également à faciliter la transition avec les socles de compétences qui sont à maitriser à la troisième étape correspondant au premier degré.

Ainsi, pour simplifier ce passage des socles aux compétences terminales, dans le programme du CPC pour le premier degré de l'enseignement secondaire, les socles de compétences sont présentés sous forme de modules qui sont inspirés par le modèle de construction des Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) propres aux compétences terminales. Cette option permet 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 compétences terminales du référentiel sous la forme de tableaux construits selon le modèle ci-dessous :

<table>
<tr><td colspan="2">Philosophie et Citoyenneté</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deuxième ou Troisième degré</td></tr>
<tr><td colspan="2">UAA</td></tr>
<tr><td colspan="2">Compétences à développer</td></tr>
<tr><td>Processus d’apprentissage</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer Transférer
 

Connaitre</td><td>Pré-requis
Savoirs
Savoir-faire
Attitudes</td></tr>
</table>

Les tableaux reprennent :

a) Les UAA
b) Les ressources
c) Les processus d’apprentissage

a) Les UAA

Les UAA sont interdépendantes et ne s'inscrivent pas dans un ordre chronologique. Elles correspondent aux compétences disciplinaires à maitriser au terme du degré.

Le contenu de chaque UAA permet l'exercice des compétences à sensibiliser, à certifier et à entretenir aux deuxième et troisième degrés.

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)

b) Les ressources

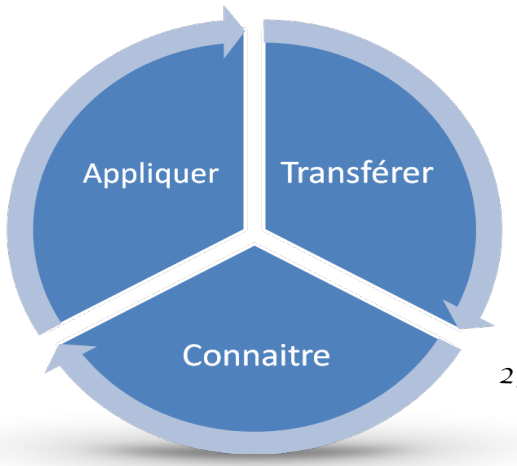
Chaque UAA reprend une liste de ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées. La liste des ressources permet d'identifier l'ensemble des prérequis, savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'UAA.

c) Les processus d'apprentissages

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

- Connaitre = 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 toutes les UAA, 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.

d) La logique spiralaire et progressive des apprentissages

Les UAA 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 UAA, 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 maitrise progressive des compétences. Ces démarches pédagogiques spiralaires 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'autre.[1]

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 maitrise 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

[1] [1] Une organisation spiralée qui devra conduire vers des niveaux de maitrise progressifs du premier degré vers le deuxième degré et du deuxième degré vers le troisième degré

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.

Le référentiel distingue clairement les UAA qui doivent être travaillées lors de l'heure commune et celles destinées à la deuxième heure. Néanmoins, une concertation, voire une collaboration dans l'élaboration du cours ainsi que la planification du travail présentent un intérêt évident pour les élèves: éviter les redites inutiles dans les supports mobilisés et les courants abordés, mettre en perspective les contenus et les relier à d'autres…

3. Une pédagogie différenciée

Le cours de philosophie et de citoyenneté vise à amener **tous** les élèves 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 ressources[1] 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

3. 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 maitrise 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 certifier[1] cette acquisition. Le Décret instituant le cours de philosophie et de citoyenneté[2] 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'excellence[3], 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 maitrise, 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 connaitre.

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

Dans la logique d'un enseignement des compétences, instituée par le Décret Missions[1], 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 maitrise, 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 maitrise attendu (voir fiche-outil 11.a).

Plus globalement, il parait 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, nous proposons aux équipes deux outils (fiches-outils 10.a et 10.b): 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 par 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 ne devrait pas donner à penser que tout le cours de philosophie et de citoyenneté doit être construit en respectant systématiquement la structure en UAA. Elles peuvent tout-à-fait faire l'objet de croisements lors des activités d'apprentissage. L'enseignant est ainsi invité à « mixer » ou exploiter différemment les pistes proposées pour différentes UAA.

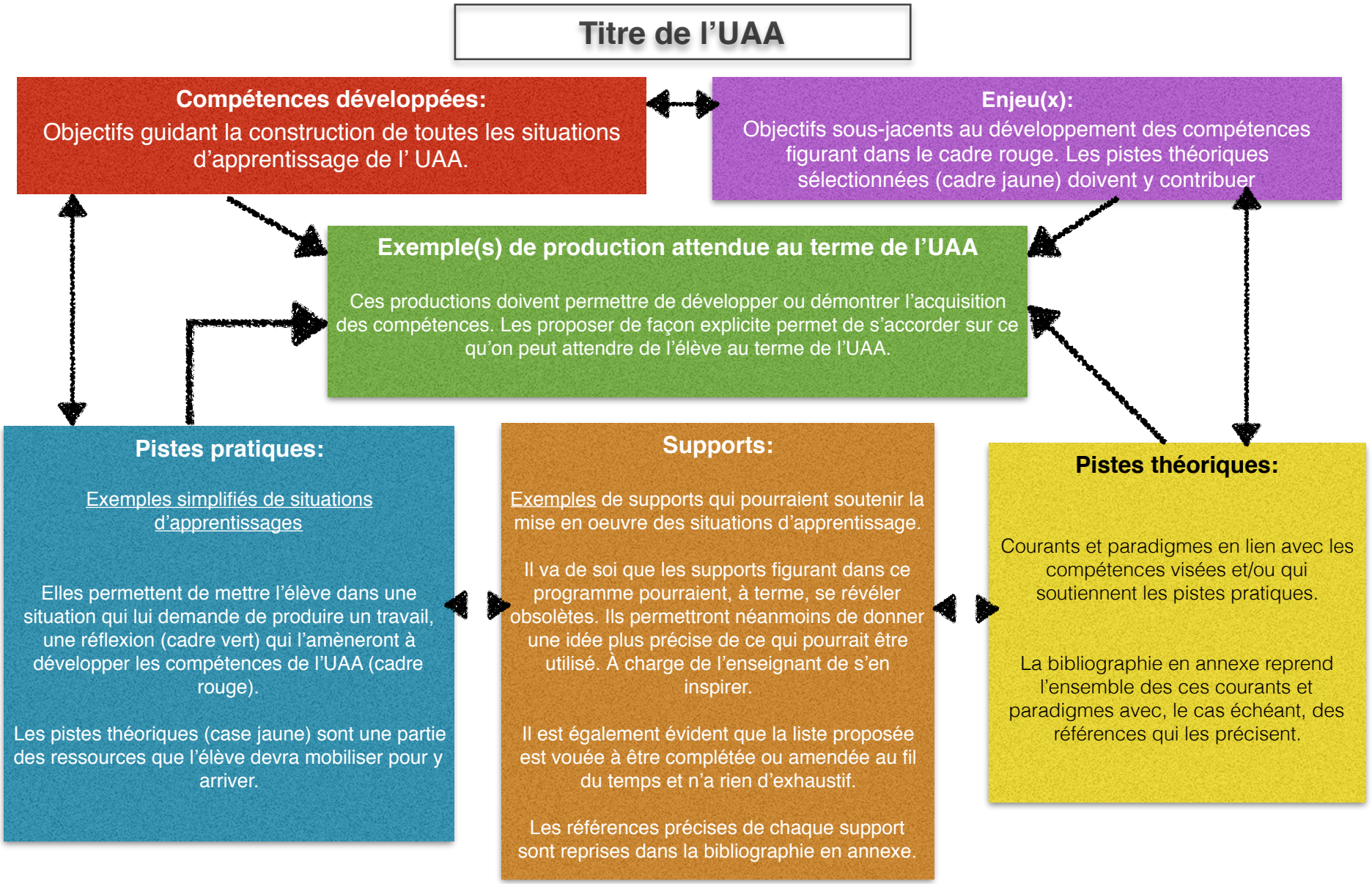
a) Référentiel

Pour chaque UAA, le programme reprend d'abord le cadre légal fixé par le référentiel. Le tableau présenté en est directement issu. Les différents contenus de celui-ci doivent donc être considérés comme obligatoires. La maitrise des compétences qu'il précise est à certifier. Le référentiel considère comme incontournables les ressources et les processus qui y figurent.

b) Les pistes pédagogiques et didactiques

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

Pour chaque UAA 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.


Titre de l'UAA
Compétences développées:
Objectifs guidant la construction de toutes les situations d'apprentissage de l' UAA.
Enjeu(x):
Objectifs sous-jacents au développement des compétences figurant dans le cadre rouge. Les pistes théoriques sélectionnées (cadre jaune) doivent y contribuer
Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA
Ces productions doivent permettre de développer ou démontrer l'acquisition des compétences. Les proposer de façon explicite permet de s'accorder sur ce qu'on peut attendre de l'élève au terme de l'UAA.
Pistes pratiques:
Exemples simplifiés de situations d'apprentissages
Elles permettent de mettre l'élève dans une situation qui lui demande de produire un travail, une réflexion (cadre vert) qui l'amèneront à développer les compétences de l'UAA (cadre rouge).
Les pistes théoriques (case jaune) sont une partie des ressources que l'élève devra mobiliser pour y arriver.
Supports:
Exemples de supports qui pourraient soutenir la mise en oeuvre des situations d'apprentissage.
Il va de soi que les supports figurant dans ce programme pourraient, à terme, se révéler obsolètes. Ils permettront néanmoins de donner une idée plus précise de ce qui pourrait être utilisé. À charge de l'enseignant de s'en inspirer.
Il est également évident que la liste proposée est vouée à être complétée ou amendée au fil du temps et n'a rien d'exhaustif.
Les références précises de chaque support sont reprises dans la bibliographie en annexe.
Pistes théoriques:
Courants et paradigmes en lien avec les compétences visées et/ou qui soutiennent les pistes pratiques.
La bibliographie en annexe reprend l'ensemble des ces courants et paradigmes avec, le cas échéant, des références qui les précisent.

c) Les exemples de situations d'apprentissage

En plus des pistes pratiques assez générales figurant dans le schéma, des exemples détaillés de situations d'apprentissage vous sont proposés pour quelques UAA. L'une d'entre elles (bioéthique) est par ailleurs développée intégralement, en plusieurs situations d'apprentissage.

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.

Deuxième degré – Heure commune

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours

Compétences

- Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours
- Repérer les tentatives de manipulation dans les discours

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Questionner les stratégies de persuasion d'un discours (textes, images, mise en scène…)
- Repérer les présupposés, les préjugés, les sophismes et paralogismes, la langue de bois, les mots mystificateurs ou source d'ambigüités, toute tentative de manipulation ou d'endoctrinement notamment dans les discours politiques, militants, religieux, idéologiques, sectaires… ainsi que dans les discours véhiculés par les médias (presse écrite, parlée, réseaux sociaux, publicité…)
- Identifier et expliciter les présupposés et les enjeux dans la formulation d'une question ; être capable de reformuler la question d'une autre manière
- Identifier les émotions que mobilisent ou que veulent/ peuvent susciter des slogans, des publicités, des discours de propagande, des discours politiques ou médiatiques, etc.

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Décrypter le message que tentent de délivrer une image, une caricature, une vidéo, une chanson, y repérer les éventuelles tentatives de manipulation

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer à partir d'un exemple
- Distinguer discours énonciatif et discours performatif, être attentif aux situations dans lesquelles « dire c'est faire »
- Distinguer les discours qui énoncent *ce qui est* et ceux qui énoncent *ce qui doit être* et être attentif au passage illégitime de l'un à l'autre

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 1.1 ; 2.2 ; 2.3

Savoirs

Concepts et notions

- Règles de logique de base
- Validité d'un raisonnement et vérité d'une proposition
- Sophismes et paralogismes
- Discours sectaires, complotistes, manipulateurs
- Énoncé/énonciation
- Discours énonciatif et discours performatif
- Jugement descriptif, jugement évaluatif, jugement normatif

Savoir-faire

- Questionner

Attitudes

- Se distancier
- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours

Compétences développées:

Evaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours.
Repérer les tentatives de manipulation du discours.

Enjeu(x):

Former des citoyens critiques, conscients des techniques mises en oeuvre pour tenter de les manipuler.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Décrypter le message que tentent de délivrer une image, une caricature, une vidéo, une chanson, y repérer les éventuelles tentatives de manipulation.

Pistes pratiques:

- À la tête d'une secte (politique, religieuse…), écrire un discours qui s'adresserait aux membres de celle-ci.
- À partir de discours qui ont un impact social (darwinisme social, orientation sexuelle, flux migratoires, éducation…) repérer la confusion entre *ce qui est* et *ce qui doit être.*
- À partir d'un discours publicitaire, médiatique ou politique (du type « greenwashing ») repérer les sophismes et paralogismes, ou les énoncés performatifs.
- À partir de sondages, identifier et expliciter les présupposés et les enjeux dans la formulation d'une question et reformuler les questions d'autres manières.
- Par groupe, construire un portfolio de publicités qui mobilisent ou suscitent une émotion particulière.
- À partir de différents discours de propagande (radio Vichy, vidéos de Daesh, Hitler, Mussolini…) identifier les procédés formels (musique, mise en scène, rhétorique…) mis en oeuvre pour propager le message (valeurs, modèles identificatoires…).
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- N. Baillargeon, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*
- A. Schopenhauer, *L'art d'avoir toujours raison*
- Exercices de logique de V. Thibaudeau

Films et documents audios et vidéos :

- Monty Pythons, *Sacré Graal*
- Sketches de G. Bedos, P. Desproges et R. Devos
- …

Pistes théoriques:

- J. L. Austin et les actes de langage.
- N. Baillargeon et l'autodéfense intellectuelle.
- Logique, sophismes et théorie de l'argumentation.
- …

UAA 2.1.2. Éthique et technique

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.1.2. Éthique et technique

Compétences

- Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité
- Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Identifier l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) sur nos comportements
- Identifier l'impact des NTIC sur nos libertés
- Conceptualiser la notion d'identité numérique
- Questionner la frontière entre vie privée et vie publique sur les réseaux sociaux
- Problématiser les notions d'aliénation et de libération
- Identifier l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication sur notre responsabilité

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité
- Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 4

Savoirs

Concepts et notions

- Réel/virtuel, image, identité numérique (réalité et identité)
- Machine, technique
- Aliénation, libération
- Responsabilité (notamment responsabilité des propos), liberté
- NTIC
- Droit à l'information, droit à la liberté d'expression, droit d'auteur

Savoir-faire

- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

2.1.2. Ethique et technique

Compétences développées:

Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et nos responsabilités.
Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC.

Enjeu(x):

Former des citoyens conscients de l'absence de frontière entre vie « réelle » et vie virtuelle et numérique.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Problématiser l'impact d'une NTIC sur notre vie quotidienne.
Construire une capsule vidéo sur l'impact des NTIC sur nos libertés et responsabilités.

Pistes pratiques:

- Organiser une journée dans son école sur les risques pris par les jeunes sur les réseaux sociaux.
- Comparer différentes photographies qui circulent sur internet et évaluer si elles doivent appartenir à la sphère privée ou à la sphère publique.
- Taper son nom dans un moteur de recherche et analyser les données publiques à son sujet.
- Organiser un débat sur la question du droit d'auteur en repartant des controverses autour de la loi Hadopi en France,
- Imaginer le monde d'aujourd'hui sans les NTIC
- Comparer l'aliénation de l'humain à la machine dans les *Temps Modernes* à notre rapport aux NTIC.
- Rechercher des jouets ou jeux connectés qui posent question quant à la protection des données personnelles.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- F. Béguery et A. Malcor, *Enfantillages outillés : un atelier sur la machine*
- Le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* de Platon.

Films et documents audios et vidéos :

- Charlie Chaplin, *Les temps modernes*
- M. Ross, *Captain Fantastic*

Sites internet :

- www.dailymotion.com/video/xx06es.fr-un-voyant-qui-se-sert-de-facebook_news
- www.rtl.be/info/video/607154.aspx
- www.educatube.be

Outils :

- *Réseaux sociaux : parlons-en !*

Chanson :

- Stromae, « Carmen »
- …

Pistes théoriques:

- Platon et le mythe de Prométhée
- Technique, aliénation/émancipation dans l'École de Francfort.
- J. Ellul et la critique sociopolitique de la technique.
- B. Stiegler et l'ère du numérique.
- Nouvelles technologies et humanité numérique (Y. Citton, X. Guchet…).
- Nouvelles pratiques de communication et réseaux sociaux (S. Vial, E. Godart, …).
- …

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations

Compétences

- Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie
- Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Repérer dans les discours les stéréotypes, préjugés et discriminations implicites
- Conceptualiser les notions de stéréotypes, préjugés et discriminations
- Problématiser le concept d'égalité en distinguant égalité des droits, des chances et en dignité
- Identifier les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Questionner en quoi les stéréotypes et préjugés orientent nos modes de vie et nos choix de vie
- Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Sur une question liée au genre, connaitre la thèse et le principal argument d'au moins un auteur favorable et un auteur défavorable à un changement de paradigme moral, légal ou politique

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 2.2 ; 7.2

Savoirs

Concepts et notions

- Stéréotype, préjugé, discrimination, non-discrimination, discrimination positive, « plafond de verre »
- Égalité des droits, des chances, en dignité
- Identité de genre, orientation sexuelle (hétérosexualité, LGBTQI)

Savoir-faire

- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Se décentrer
- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés et discriminations

Compétences développées:

Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie .
Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination.

Enjeu(x):

Former des citoyens critiques qui vivent, acceptent et défendent les différences tout en luttant contre les discriminations.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Rédiger un dialogue entre soi et son alter ego qui questionne un choix de vie (filière d'études, pratique d'un sport, instrument, loisir, alimentation, vêtements, musique, cinéma, lecture…).
Rédiger une lettre ouverte qui dénonce une situation de discrimination (genre, orientation sexuelle).

Pistes pratiques:

- Problématiser les différences et les similitudes entre les jouets du XIXe siècle et ceux d'aujourd'hui.
- À partir des positions d'Elisabeth Badinter et de Sylviane Agacinski, construire un débat contradictoire sur le « mariage pour tous ».
- Analyser les stéréotypes, préjugés et discriminations dans les blagues, textes humoristiques, proverbes, recueils de sagesse, BD, romans…
- Organiser le procès d'une question de discrimination (don du sang par les homosexuels, screening à l'entrée des boîtes de nuit, plafond de verre…).
- Problématiser le concept d'égalité à partir des résultats des études « testings » à propos des discriminations à l'embauche.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- C. Lévi-Strauss, *Race et histoire*
- Tribunes, auditions et débats parlementaires à l'occasion du mariage pour tous (S. Agacinski, E. Badinter, M. Godelier, F. Héritier, etc.)
- G. Noiriel, *Chocolat clown nègre*

Romans, discours et récits :

- A. Césaire, *Discours sur le colonialisme suivi du Discours sur la négritude*
- S. Hessel, *Indignez-vous !*
- J.-L. Bocquet et Catel, *Olympe de Gouges*

Films et documents audios et videos :

- S. Peeters, *Femme de la rue*
- S. Moati, *L'homosexualité*
- E. Uekrongtham, *Beautiful boxer*, (inspiré de faits réels).
- G. Gallienne, *Guillaume et les garçons, à table !*
- S. Daldry, *Billy Elliot*

Théâtre et spectacle vivant :

- Compagnie 3637, *Des illusions*
- C. Taillet, *La théorie du Y*

Outils :

- *Le monde selon les femmes*, Sterotypik
- *Cultures du corps. Modes, normes et stéréotypes culturels en question*
- Eliane, Marissal Claudine, Flour Els, *Garçon ou fille... un destin pour la vie ? Belgique, 1830-2000*, Dossier pédagogique à l'usage des enseignants,
- http://www.avg-carhif.be/media/d_Carhif_dossierpdagogique_frlight_76967.pdf

Pistes théoriques:

- S. de Beauvoir – « on ne naît pas femme, on le devient » :
- Masculin/Féminin chez F. Héritier
- M. Le Doeuff et le sexe du savoir.
- J. Butler et la question du genre :
- L'épistémologie de la domination d'E. Dorlin :
- Le mariage pour tous et les formes de parenté chez Agacinski, Badinter, Godelier, etc.
- M. Cazenave et M. A. Amir-Moezzi, Le féminin spirituel.
- La question des discriminations et de l'égalité des chances (R. Castel, D. Fassin, N. Fraser …).

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): Culture, société, diversité, justice, bien-être, rapport à soi, connaissance et jugement...

UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations

Appel à projets
Construction d'un catalogue de jouets



OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:
Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie.
Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination.

Objectifs:

Quels sont les discours, les stéréotypes, les préjugés, les discriminations implicites qui sous-tendent nos actions, orientent nos choix?
En se posant cette question tous ensemble, les élèves seront amenés à analyser l'impact de ces stéréotypes, préjugés et discriminations tant sur le plan personnel que sur le plan collectif.
Cette situation d'apprentissage permettra d'interroger les mécanismes qui participent à la construction de ces stéréotypes, préjugés et discriminations.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- Repérer dans les discours les stéréotypes, préjugés et discriminations implicites
- Conceptualiser les notions de stéréotypes, préjugés et discriminations
- Questionner en quoi les stéréotypes et préjugés orientent nos modes de vie et nos choix de vie

DURÉE:

2 périodes de 50'

PRÉREQUIS:

Socles de compétences EPC : 2.2 ; 7.2

RESSOURCES:

Savoirs
Concepts et notions
Stéréotype, préjugé, discrimination, non-discrimination, discrimination positive, « plafond de verre »
Égalité des droits, des chances, en dignité
Identité de genre, orientation sexuelle (hétérosexualité, LGBTQI)

Savoir-faire
Questionner
Conceptualiser
Problématiser
Prendre position de manière argumentée

Attitudes
Se décentrer
Adopter une posture critique

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Les documents (magazines, catalogues, photos, gravures…)
- Matériel nécessaire à la construction du catalogue

PUBLIC CIBLE:

3e ou 4e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ : Répondre à un appel à projets

Mise en situation:

« Suite à un appel à projets du Centre pour l'Égalité des Chances, vous avez été sollicités pour construire un catalogue de jouets d'hier et d'aujourd'hui qui sensibilisent le consommateur aux préjugés, stéréotypes et discriminations. »

Étape/séance 1 – Quels sont nos stéréotypes, préjugés et discriminations implicites et explicites qui nous orientent (1 x 50')

Consignes

En préalable:
Les élèves auront collecté des illustrations de jouets d'hier et d'aujourd'hui.

Collectivement

Mur du silence
Écrivez à tour de rôle, silencieusement un jeu de filles et un jeu de garçon.
Classez-les jeux en trois catégories (filles - garçons - commun).
Quelles sont les qualités physiques et psychologiques qui sont associées aux différents jeux?
Conceptualisez les notions de préjugés, stéréotypes et discriminations à partir des évocations.

Étape/séance 2 – Quels sont les stéréotypes, préjugés et discriminations implicites et explicites relevés dans les différents documents collationnés (1x50')

Consignes

Former deux groupes de travail:
« Illustration de jouets d'hier » et « Illustration de jouets d'aujourd'hui ».
À partir des illustrations, déterminez des critères de classement qui ne catégorisent pas en fonction du sexe.

En groupe-classe, débattez des critères de classement.

Étape/séance 3 – Concrétisation de l'Appel à projets – Construire le catalogue (1 x 50')

Consignes

Collectivement

Sur base des choix opérés à l'étape 1 et à l'étape 2, en co-élaboration, construisez un catalogue qui lie les jeux d'hier et d'aujourd'hui et qui sensibilise le consommateur aux préjugés, stéréotypes et discriminations.

Rédigez, en co-élaboration, un texte qui incite le consommateur à prendre une posture éthique qui tend à réduire les discriminations.
Établissez l'évaluation de tout le processus.

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:

- ***r***epérer dans les discours les stéréotypes, préjugés et discriminations implicites?
- conceptualiser les notions de stéréotypes, préjugés et discriminations?
- questionner en quoi les stéréotypes et préjugés orientent nos modes de vie et nos choix de vie?

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

- Réalisation d'un catalogue de jouets pour l'égalité des chances.
- Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination.

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser
- Conceptualiser
- Pratiques du débat
- Les processus de décision collective

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

- ☆ La même activité peut se dérouler suite à la visite du Musée du jouet.
- ☆ Une activité analogue peut avoir lieu à partir des noms de rue de la ville ou du quartier dont fait partie l'établissement scolaire. La production attendue est alors de renommer les rues, si nécessaire, pour promouvoir l'égalité de genre. A cette fin, les élèves doivent dresser la liste des rues, rechercher à qui ou à quoi les noms font référence, évaluer si cette référence peut ou doit être changée, si ce changement porte préjudice à l'identité de la ville ou du quartier, au travail de mémoire ou à un autre chantier important, etc.

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

2.1.1. Discours et pièges du discours

2.2.2. Médias et information

2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

RÉFÉRENCES:

- Badinter Élisabeth, *L'un est l'autre : Des relations entre hommes et femmes*, Paris, édition Odile Jacob, 1986
- Baudelot Christian, *Quoi de neuf chez les filles ? : entre stéréotypes et libertés*, Paris, éditions Nathan, 2007
- Bourdieu Pierre, *La domination masculine*, Paris, éditions du seuil, « collection Liber », 1998
- Foucault Michel, *Histoire de la sexualité (3 tomes)*, Paris, éditions Gallimard, 1976-1984
- Héritier Françoise, *La pensée de la différence*, Paris, éditions Odile Jacob, 1995
- Héritier Françoise, *Masculin - féminin : la pensée de la différence*, Paris, éditions Odile Jacob, 1996
- Héritier Françoise, *Masculin/Féminin : tome 2, Dissoudre la hiérarchie*, Paris, éditions Odile Jacob, 2002
- Khan Masud R., *Bisexualité et différences des sexes*, Paris, éditions Gallimard-folio n°359, 2000
- Laqueur Thomas, *La Fabrique du sexe*, Paris, éditions Gallimard, 1992
- Stoller Robert, *Masculin ou féminin ?*, Paris, PUF, 1989

UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique

Compétence

- Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Organiser l'espace de la discussion
- Problématiser l'objet de la discussion
- Identifier des problèmes liés à la vie de classe
- Rechercher ensemble des solutions à ces problèmes et en débattre
- Élaborer un processus de décision
- Se mettre d'accord sur une solution et établir des règles d'action
- Évaluer la manière dont la discussion s'est déroulée

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Expliciter les conditions d'un espace de discussion
- Expliciter les règles de la participation au débat
- Expliciter les méthodes de décision collective

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 2 ; 3 ; 5 ; 7.2 ; 8 ; 9

Savoirs

Concepts et notions

- Égalité de droit
- Participation politique
- Devoir de participation, Droit à la non participation
- Délibération
- Liberté

Savoir-faire

- Établir un espace de discussion
- Participer à un débat
- Décider collectivement
- Prendre position de manière argumentée

Attitude

- Se décentrer par la discussion

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique

Compétence développée:

Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables de prendre part aux différents processus de décision collective avec assertivité.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit.

Pistes pratiques:

- Produire collectivement un règlement de la classe.
- Déterminer collectivement les modalités d'une sortie scolaire.
- Elaborer collectivement les modalités d'élection du délégué de la classe et évaluer régulièrement son action de manière constructive.
- Construire un conseil de la classe (déterminer collectivement sa fréquence, ses objectifs, son organisation, la répartition éventuelle des rôles…).
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- C. Girard et A. Le Goff (éd.), *La démocratie délibérative (anthologie)*

BD et albums graphiques :

- A. Aurita, *LAP! Un roman d'apprentissage*

Romans, discours et récits :

- W. Golding, *Sa Majesté des mouches*
- A. Paasilinna, *Prisonniers du paradis*
- H. Winterfeld, *Les enfants de Timpelbach*

Films et documents audios et vidéos :

- P. Le Ray, *L'école, un monde à construire*
- S. Xhroüet, *Le gai savoir*

Jeux :

- Démocracity
- Loup Garou
- Village en jeu

Outils :

- Les TIC comme outils de participation
- Le Conseil de la jeunesse
- *Politique au programme : parler politique en classe*

Chansons :

- Tryo, « Les extrêmes »
- …

Pistes théoriques:

- La participation citoyenne selon J. Dewey
- Le paradoxe du gouvernement représentatif selon B. Manin
- Le sondage délibératif et les Town Meetings de la Nouvelle-Angleterre
- Les Conseils d'enfants et de jeunes (Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes)
- Pédagogie institutionnelle et autogestionnaire, théorie des groupes
- Discussion et dialogue philosophiques, et processus démocratique
- …

UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme

a) Référentiel

<table>
<tr><th colspan="3">Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré</th></tr>
<tr><th colspan="3">UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme</th></tr>
<tr><td colspan="3">Compétence
Expliquer les raisons d’un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer
À partir d’exemples*, amener les élèves à :
Conceptualiser la notion de norme
Questionner le fondement des normes, et ainsi de différentes sources de légitimité
Identifier des conflits entre différentes sources de légitimité
Distinguer légitimité et légalité
Justifier une prise de position en rapport avec la légalité ou la légitimité d’une norme</td><td>Transférer
À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :
Repérer les conflits possibles entre légalité et légitimité et les expliciter</td><td rowspan="2">Prérequis
Socles de compétences EPC : 6.2 ; 6.3 ; 7.1 ; 8.2
Savoirs
Concepts et notions
Légalité et légitimité
Typologie(s) et hiérarchie(s) des normes
Norme et normalité
Autorité et pouvoir
Désobéissance civile
Conflit de loyauté
Savoir-faire
Questionner
Conceptualiser
Problématiser
Prendre position de manière argumentée
Attitudes
Se décentrer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre
Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple</td></tr>
</table>

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme

Compétence développée:

Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité

Enjeu(x):

Former des citoyens capables de faire preuve de discernement à l'égard de la légitimité de la loi, des différentes sources de légitimité et des types de positionnement envisageables face à un dilemme opposant légalité et légitimité.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Expliquer les raisons/arguments qui orientent les choix de résolution d'un dilemme opposant légalité et légitimité dans un domaine politique, écologique, économique…

Pistes pratiques:

- Construire une fresque d'émergence autour des normes à l'école qui permette ensuite de conceptualiser les différentes manières de catégoriser les normes et leur fondement (légalité/normalité, explicite/implicite, légale/morale…)
- Analyser et identifier les sources de légitimité du verdict du procès de Cédric Herrou, condamné pour avoir aidé des migrants à traverser la frontière italo-française.
- Imaginer, de la part du premier ministre belge, les déclarations du président philippin Dutertre qui encourage la population à éliminer les dealers sans procès. Identifier les mécanismes qui pourraient les rendre légitimes ou illégitimes.
- Organiser un débat: l'analyse des résultats du référendum sur le Brexit a montré une forte disparité des points de vue notamment en fonction de l'âge. La décision de sortie de l'Europe doit-elle être suivie ?
- Interroger la problématique des rétributions justes et des parades mises en place par certains pour échapper aux normes établies (emplois fictifs, cumul de mandats, conflits d'intérêts et de loyauté ...)
- Dans l'actualité de l'année repérer (seul ou en groupe) un conflit entre légalité et légitimité et le présenter à la classe
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- E. Delruelle, *De l'homme et du citoyen : introduction à la philosophie politique*
- P. Godard (éd.), *Cinq discours pour désobéir : Chef Joseph, Charles de Gaulle, Mohandas Karamchand Gandhi, Henry David Thoreau, Etienne de la Boétie*

BD et albums graphiques :

- F. De Smet et T. Bouuaert, *Les droits de l'homme. Une idéologie moderne*
- E. Guibert, A Keler et F. Lemmercier, *Des nouvelles d'Alain*

Romans, discours et récits :

- Les différentes versions d'Antigone (Sophocle, Anouilh…)

Outils:

- Série « Politique au programme. Parler politique en classe », FRB
- …

Pistes théoriques:

- Aristote et le lien entre éthique et politique :
- Les processus de légitimation de la norme : le contrat social (de Hobbes à Rousseau), la théorie marxiste de l'idéologie, la légitimité démocratique (H. Arendt, C. Lefort).
- L'Antigone de Sophocle
- Le rôle et la conceptualisation du droit chez Kant et Hegel :
- Désobéissance civile et non-violence chez H.D. Thoreau, Gandhi et H. Arendt
- Les concepts de droit islamique et de charia chez T. Oubrou
- Éthique des vertus (Aristote, A. McIntyre, G. E. M. Anscombe, M. Nussbaum) ; éthique deontologique (Kant), éthique conséquentialiste/utilitarisme (S. Mill, P. Singer), éthique minimaliste (R. Ogien)
- La question des normes dans la pensée française contemporaine (Canguilhem, Foucault, Macherey)
- …

UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement

a) Référentiel

<table>
<tr><th colspan="3">Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré</th></tr>
<tr><td colspan="3">UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement</td></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences
• Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel
• Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer
À partir d'exemples*, amener les élèves à :
• Conceptualiser les notions d'environnement, de nature et de culture
• Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel
• Repérer des tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques</td><td>Transférer
À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :
• Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement</td><td rowspan="2">Prérequis
Socles de compétences EPC : 10.1
Savoirs
Concepts et notions
• Environnement
• Nature
• Culture
• Transformation de la nature par l'être humain
• Écologie politique
• Principe de précaution
• Responsabilité
• Interdépendance
Savoir-faire
• Conceptualiser
• Prendre position de manière argumentée
Attitudes
• Adopter une posture critique</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre
• Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
• Articuler les concepts de nature, culture et environnement</td></tr>
</table>

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement

Compétences développées:

Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel
Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement

Enjeu(x):

Former des citoyens éclairés et responsables de leur environnement naturel et culturel

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Construire un reportage sur l'impact de l'activité humaine sur un site local ou régional (urbain ou rural)
Justifier une prise de position sociale et politique en lien avec l'environnement

Pistes pratiques:

- Organiser une journée dans son école sur l'impact de l'homme sur son environnement social et politique
- Proposer des actions collectives de sensibilisation à partir d'un recensement de situations ayant un impact négatif au sein de son école et de son environnement immédiat (propreté, bruit, consommation...).
- Présenter, par groupe, des initiatives locales de projets en lien avec l'alimentation, la culture, la mobilité, l'enseignement…
- Organiser un débat sur les enjeux (écologiques, culturels, économiques, sociologiques, philosophiques…) de la décroissance
- À partir de faits d'actualités (Fukushima, catastrophe de Bhopal en Inde, essais nucléaires, marées noires, survol de Bruxelles, OGM, CETA…) identifier les conséquences écologiques, culturelles, économiques, sociologiques… et les positions politiques à leur égard.
- Construire une fresque comparative sur la vision de son environnement de demain (avec ou sans mobilisation de l'homme).Y mettre en évidence les différentes conceptions du rapport de l'homme à la nature
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- V. Despret et M. Meuret, *Composer avec les moutons*
- V. Despret, *Le chez-soi des animaux*
- E. Kohn, *Comment pensent les forêts*

Films et documents audios et vidéos :

- C. Dion et M. Laurent, *Demain*
- *Demain et après,* soirée spéciale de la RTBF

Outils:

- Nombreux supports pédagogiques thématiques (développement durable, énergie et climat, gestion des déchets…) à télécharger gratuitement sur le portail www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/
- …

Pistes théoriques:

- La nature chez Hegel
- H. Jonas, Le principe responsabilité
- L'écologie chez M. Serres, B. Latour et E. Hache
- Les philosophies de l'environnement (C. Larrère,…)
- Le principe de précaution
- Voir aussi AGERS [2013], « L'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en FWB » www.enseignement.be/ere
- …

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thèmes : Environnement - Bien-être et rapport à soi - Justice ...

UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement

« Sensibilisation aux nuisances sonores »

2e DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel.
Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement.

Objectifs:

Quels sont les gestes, les mesures et les attitudes à adopter si nous voulons réduire les nuisances sonores ? En se posant cette question tous ensemble, les élèves seront amenés à envisager les conséquences de leur comportement sur l'environnement.
Cette situation d'apprentissage permettra d'interroger la relation de l'homme à son environnement, d'identifier les différents domaines d'expertise (économique, social, politique, scientifique …) qui pourraient intervenir ainsi que leur implication éventuelle afin d'adopter un comportement tenant compte de ces interdépendances.
Ils s'interrogeront par la même occasion sur leur responsabilité et leur engagement par rapport à leur environnement.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- d'expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel ;
- de repérer les tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques
- de justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement

DURÉE:

7 périodes de 50'

PRÉREQUIS:

Socles de compétences EPC : 10.1

RESSOURCES:

Savoirs:
Environnement
Nature
Culture
Transformation de la nature par l'être humain
Écologie politique
Principe de précaution
Responsabilité
Interdépendance

Savoir-faire:
Conceptualiser
Prendre position de manière argumentée

Attitudes:
Adopter une posture critique

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- un sonomètre
- le plan de l'école et du quartier
- le portfolio en fonction du domaine d'expertise :
    - politique
    - scientifique;
    - économique;
    - écologique;
    - collectif citoyen
    - …
- Matériel nécessaire à la construction des outils de sensibilisation (en fonction du projet)

PUBLIC CIBLE:

3e ou 4e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: « Sensibilisation aux nuisances sonores »

Mise en situation:

« Suite à des échanges autour de la question du bruit, vous mènerez une enquête « À la chasse du bruit et du silence » dans votre école . Vous constituez des groupes d'experts afin d'organiser un grand débat sur « L'impact des nuisances sonores hors de l'environnement scolaire ».
Vous concluez votre débat par une prise de position à propos de l'impact du bruit sur la santé mentale, physique des individus et vous proposez des moyens d'action collective pour améliorer l'environnement sonore dans votre école.»

Étape 1 – Quel est l'état des lieux des tensions/conflits liés aux nuisances sonores ? (2 x 50')

Consignes

Collectivement
Fresque d'émergence
*Quels sont les mots qui selon vous qualifient le mieux **l**es effets du bruit et du silence sur les individus ?*
Venez-les écrire à tour de rôle au tableau.
Catégorisez les effets.
Débattez.
Conservez-en une trace.

À l'aide du sonomètre et du plan de l'école, par sous-groupes, mesurez le niveau de pression acoustique dans les différents endroits de l'école et à différents moments de la journée.

Individuellement
Tu prends connaissance de la mise en situation ci-dessus.
Tu tires au sort une fiche décrivant ton rôle en qualité d'expert ainsi que l'activité liée à la nuisance sonore pour laquelle tu devras prendre position (activité aéroportuaire, parc éolien, tapage nocturne/diurne…):
- *expert politique*
- *expert scientifique*
- *expert économique*
- *expert social*
- *expert environnemental*
- *expert juridique*
- *collectif citoyen*

Tu joues le rôle d'expert qui t'es dévolu.
Tu mènes une recherche sur la question du bruit dans ton domaine d'expertise, en t'appuyant sur le portfolio mis à ta disposition.

Collectivement

En sous-groupe, par domaine d'expertise:
Chacun prend connaissance de l'impact des nuisances occasionnées selon son point de vue d'expert et se positionne en fonction de son domaine d'expertise.
Chaque groupe fera le lien entre l'impact des nuisances sonores établies ci-dessus et celles présentes dans l'environnement scolaire (suite aux mesures relevées avec le sonomètre et la fresque d'émergence).
Chaque sous-groupe d'experts envisage sa position et les mesures concrètes qu'il va défendre pour gérer les nuisances sonores (bruit/silence) dans l'école.

Déroulement:

Séance 1:

- Fresque d'émergence
- Plan de l'école
- Mesure de la pression acoustique
- Mise en situation
- Consignes
- Point sur la situation

Séance 2 :

- Analyse du portfolio par domaine d'expertise
- Prise de position dans chaque domaine
- Identification des impacts des nuisances sonores hors et dans l'environnement scolaire
- Prise de position sur 2 mesures concrètes envisagées liées aux nuisance sonores (bruit/silence) dans l'environnement scolaire

Étape 2 – Négocier les mesures en vue de signer un accord (2 x 50')

Consignes

Afin d'établir un plan d'action au terme de la négociation :

En plénière, présentation des deux mesures envisagées par chaque sous-groupe.
Débat et négociation afin d'aboutir à un compromis reprenant les mesures concrètes pour améliorer l'environnement sonore à l'école.
Débattez sur les consensus/dissensus afin de construire une charte de bonnes pratiques et de la signer au terme des négociations.

Déroulement:

Séances 3 et 4 :

- Débat en plénière (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 mesures concrètes).

- Débriefing:

  Comment avez-vous vécu le travail en groupe ?
  Comment vous positionnez-vous par rapport aux décisions du groupe ?
  Était-ce difficile de trouver un accord?
  Pensez-vous que vos mesures pourront être appliquées et respectées au sein de l'école ?
  Feedback sur le processus engagé jusqu'ici pour atteindre les objectifs

Construire un plan d'action qui reprend les mesures concrètes envisagées pour améliorer l'environnement sonore dans votre école.

Synthèse :

Construction de la synthèse

Mettre en évidence ou expliciter dans la situation en question:

* les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel ;
* les tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques;
* la manière dont on a justifié une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective:

- Construire un plan d'action pour améliorer l'environnement sonore dans l'école.
- Organiser un débat sur les nuisances sonores dans l'environnement scolaire (bruit/silence)

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser

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

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Au terme du débat, la charte pourrait être présentée en conseil de participation, conseil des délégués.
☆ Une campagne de sensibilisation peut être envisagée en vue de concrétiser les intentions formulées dans la charte.

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

2.1.4. Participer au processus démocratique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- *Bruxelles environnement : Fiche thématique : Bruit, www.environnement.brussels/file/2012cxavierclaesnuisances-bruit090jpg*
- *http://www.vedura.fr/environnement/pollution/pollution-sonore*
- *https://www.notre-planete.info/environnement/bruit.php*
- *http://www.environnement.brussels/thematiques/bruit/reduire-les-nuisances-sonores-urbaines*
- *http://ec.europa.eu/environment/basics/health-wellbeing/noise/index_fr.htm*.

LIEN UTILE:

http://www.environnement.brussels/school

Deuxième degré – 2e heure

UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde

Compétences

- Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés
- Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde
- Distinguer savoir et croire

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Distinguer ce qui relève de la subjectivité de ce qui peut prétendre à l'objectivité
- Devant un discours sur le monde (théories scientifiques, textes religieux, décisions judiciaires, témoignages…) déterminer s'il peut prétendre à la vérité et, le cas échéant, préciser de quel type de vérité il s'agit
- Sélectionner différentes ressources pertinentes pour éclairer une question de sens et/ou de société
- Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Repérer les confusions entre types de discours (par exemple dans le créationnisme)
- Justifier les raisons de recourir à tel ou tel type de discours pour éclairer une question de sens et/ou de société

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Expliciter les caractéristiques de différents discours sur le monde : scientifique, religieux, judiciaire, esthétique, symbolique, éthique
- Distinguer savoir et croire

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 2.3

Savoirs

Concepts et notions

- Objectivité/subjectivité
- Croire/savoir
- Discours scientifique, religieux, judiciaire, esthétique, symbolique, éthique.
- Types de vérité

Savoir-faire

- Questionner
- Conceptualiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer
- Elargir sa perspective

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde

Compétences développées:

Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés.
Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde.
Distinguer savoir et croire.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables d'adapter leur attitude, de façon rigoureuse et nuancée, face à la multiplicité de perspectives à travers lesquelles nous devons appréhender les questions de société.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

À travers une prosopopée de la vérité, mettre en évidence différentes conceptions de celle-ci.

Pistes pratiques:

- À partir de l'analyse comparée de campagnes médiatiques, mettre en évidence les différentes manières de conceptualiser idéologiquement des actions du même genre, par exemple à travers les qualificatifs « caritatif », « humanitaire » ou « philanthropique ».
- À partir d'une oeuvre d'art (*Amen*, *Guernica*, *Aux Armes etc.*, *l'*exposition *Soulèvement*, la Statue de la Liberté, *Le Cloaca*…), s'interroger sur les différents types de discours que l'on peut porter sur une production artistique (scientifique, esthétique, éthique, symbolique, judiciaire, religieux…).
- À partir d'un assortiment de documents susceptibles d'entretenir ou d'éradiquer le faux débat suscité par le créationnisme autour de la théorie de l'évolution, repérer les confusions entre types de discours (scientifique, épistémologique, mythique, juridique, parodique, historique, hagiographique, polémique, pratique…).
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- C. Darwin, *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*
- C. Grimoult, *Créationnismes : mirages et contrevérités*
- S. J. Gould, *Darwin et les grandes énigmes de la vie*
- F. Nietzsche, *Le Gai savoir*
- P. Picq, *Darwin et l'évolution expliqués à nos petits-enfants*
- P. Veyne, Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante

BD et albums graphiques :

- D. E. Burr et M. Goodwin, *Economix*
- P. Geluck, *La Bible selon Le Chat*

Films et documents audios et vidéos :

- H. Schuller Le grand voyage de Charles Darwin. L'origine de la théorie de l'évolution
- …

Pistes théoriques:

- Nietzsche et le perspectivisme
- La question des créationnismes selon C. Grimoult
- Discours scientifique, discours religieux, discours philosophique, discours idéologique (L. Wittgenstein, K. Popper, S. Jay Gould, etc.)
- Discours et vérité dans la pensée mythique
- …

UAA 2.2.2. Médias et information

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.2.2. Médias et information

Compétences

- Questionner ce qui semble évident, ce qui se présente comme vrai dans les médias et sur les réseaux sociaux
- Questionner la manière dont les médias et les réseaux sociaux transmettent l'information et construisent la réalité

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Distinguer différents genres médiatiques.
- Identifier les déterminants de l'information
- Apprécier le degré de fiabilité du contenu transmis en questionnant les contextes de production, de diffusion et de réception du/des médias
- Évaluer les intérêts et finalités des différents diffuseurs
- Problématiser la construction de l'opinion publique dans les médias et sur les réseaux sociaux

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Formuler un avis critique à propos d'une information traitée par les médias en repérant les déterminants qui en façonnent la forme et le contenu
- Comparer le traitement de l'information à partir de différentes sources

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

- Socles de compétences EPC : 1.2 ; 7.3
- Compétences terminales en français – humanités professionnelles et techniques : unité 1 - Rechercher l'information

Savoirs

Concepts et notions

- Genres médiatiques : billet d'humeur, carte blanche, brève, dépêche, article de fond, tweet, interview…
- Déterminants de l'information qui en façonnent le contenu et la forme : auteur, intention de l'auteur, public-cible, support, source, contexte de production, de diffusion et de réception
- Opinion publique
- Infotainment
- Massification de l'information
- Rumeur, théories du complot, hoax
- Objectivité/subjectivité

Savoir-faire

- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser

Attitudes

- Se distancier
- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.2.2. Médias et information

Compétences développées:

Questionner ce qui semble évident, ce qui se présente comme vrai dans les médias et sur les réseaux sociaux.
Questionner la manière dont les médias et les réseaux sociaux transmettent l'information et construisent la réalité.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables d'esprit critique et d'analyse de la partialité de tout média et des modes de construction et de diffusion de l'information.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Évaluer de manière objective et critique le degré de validité et de fiabilité du traitement de l'information opéré par un média.
Mettre en évidence, dans l'actualité, la manière dont une évidence est construite et diffusée dans l'opinion publique à partir de procédés médiatiques.

Pistes pratiques:

- À partir d'exemples historiques ou d'actualité (Conflit en Ukraine, siège d'Alep-est, représentation des conflits sociaux, image de Molenbeek…) identifier et questionner différentes sources d'information, et problématiser la construction de l'opinion publique.
- Identifier et problématiser les déterminants de l'information au regard de différents algorithmes/cookies utilisés par des applications/sites (notamment google ou facebook). Évaluer les effets possibles de ces déterminants virtuels dans la réalité (cfr élections).
- À partir d'une campagne électorale (présidentielle, législative, referendum…), questionner la construction, la diffusion et l'impact des sondages sur le résultat des élections.
- À partir d'une double image, déterminer laquelle est trafiquée ou manipulée et élaborer des critères de jugement et de vérification de l'authenticité.
- Rechercher sur Internet et organiser des documents de tous types (présentation de livres, résumés d'articles scientifiques, articles de presses, illustrations, BD, vidéo…) qui défendent et attaquent la thèse selon laquelle le Printemps arabe serait une révolution 2.0. Confronter les opinions.
- …

Supports:

Films et documents audios et vidéos :

- Documentaires de P. Carles
- G. Balbastre et A. Kergoat, *Les nouveaux chiens de garde*

Sites internet :

- Sites d'informations parodiques (nordpresse, le gorafi…)
- Opérateurs de vérification des informations véhiculées sur internet
- Sites de déconstruction des théories conspirationnistes et des théories du complot
- Sites de critique des médias (acrimed…)
- …

Pistes théoriques:

- L'opinion publique selon P. Bourdieu
- La fabrication de l'opinion publique (L. Blondiaux, P. Champagne, A. Garrigou…)
- L'agenda-setting chez M. McCombs et D. Shaw
- Théorie et histoire de la télévision (Bourdieu, Daney, Eco, Enzensberger, Halimi, Mc Luhan, Missika…)
- Les documentaires de P. Carles
- …

UAA 2.2.3. Violence et humanisation

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.2.3. Violence et humanisation

Compétences

- Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation
- Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen)

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation
- Identifier différentes formes de violence
- Repérer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité comme un objet (moyen)
- Repérer les tensions entre la violence inhérente au processus d'humanisation et la violence empêchant ce processus
- Identifier les moyens mis en place pour canaliser les violences freinant le processus d'humanisation de l'être l'humain

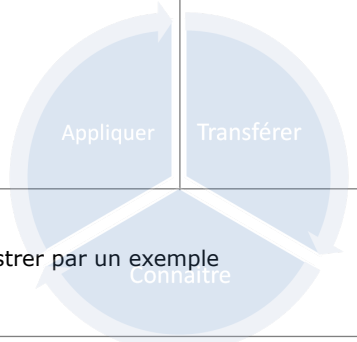
Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Identifier le processus d'humanisation à l'œuvre dans une institution et en expliciter la violence éventuelle
- Comparer des situations où l'être humain est pris comme sujet ou comme objet dans un processus d'humanisation et les relier avec la DUDH
- Justifier une prise de position éthique à l'égard d'un processus d'humanisation en rapport avec un dispositif jugé violent ou non

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple



Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC :4 ; 8.2

Savoirs

Concepts et notions

- Violence, humanisation, déshumanisation, humanisme
- Sujet/objet
- Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (DUDH)
- Socialisation, éducation, justice, santé
- Institution (famille, école, tribunal, prison, hôpital, institution religieuse…)
- Violence physique, violence morale, violence symbolique

Savoir-faire

- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Se décentrer par la discussion
- Adopter une posture critique
- Se soucier de soi et des autres

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.2.3. Violence et humanisation

Compétences développées:
Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation. Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen).

Enjeu(x):
Former des citoyens capables :
- d'évaluer de manière critique et constructive l'apport d'une institution à la préservation et au développement de notre humanité;
- de se donner (au besoin) les moyens de penser et de mener à bien une réforme ou le remplacement de cette institution.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

A propos d'une institution censée contribuer à l'humanisation de l'être humain, mettre en évidence les limites de l'institutionnalisation et les risques de la désinstitutionnalisation.

Pistes pratiques:
- Imaginer l'école idéale et, le cas échéant, les règles que nécessite la réalisation de son projet éducatif : dans quelle mesure ces règles répondent-elles à des recommandations formulées par des spécialistes de l'enseignement ?
- A partir de photographies de classes de différents pays et de différentes époques, déterminer les différentes manières dont l'école discipline les corps pensants.
- Visiter un musée de la médecine et en classer les objets et pratiques en deux catégories : ceux qui visent à soigner les patients et ceux qui visent à améliorer leur bien-être. A partir de là, problématiser l'ambiguïté du substantif « soin(s) » en regard des locutions verbales « prodiguer des soins » et « prendre soin » (cf. « to cure » et « to care » en anglais).
- Comparer la pratique du questionnement philosophique à l'école et en prison : poursuit-elle les mêmes objectifs, est-elle mise en œuvre de la même manière, suscite-t-elle les mêmes réactions… ?
- Rechercher la meilleure interprétation possible des faits rapportés par Werner Herzog dans son documentaire Into the Abyss, chapitre « protocole de la mort », en comparant plusieurs éclairages philosophiques.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :
- Textes autour du Groupe d'information sur les prisons
- M. Foucault, *Surveiller et punir*
- A. Celestini, *Discours à la nation*
- A. Guyard, *La zonzon*
- A. Camus et A. Koestler, Réflexions sur la peine capitale
- A. Neill, *Libres enfants de Summer Hill*
- P. Perrenoud *Métier d'élève et sens du travail scolaire*

Films et documents audios et vidéos :
- S. Kubrick, *Orange mécanique*
- M. Forman, *Vol au-dessus d'un nid de coucou*
- Y. Laffort, *La philo vagabonde*
- …

Pistes théoriques:
- La question de la contrainte et de la discipline en philosophie de l'éducation (Locke, Rousseau, Kant, etc.)
- Droit, institutions et violence chez Hegel
- La civilisation des mœurs chez N. Elias
- Violence et sacré chez R. Girard
- L'école, l'asile, l'hôpital, la prison chez M. Foucault
- Violence, socialisation et « stratégies de civilité » chez E. Balibar
- Les ateliers de philosophie en prison (Alain Guyard, Marie-Odile Bruneau et Claire Brisson)
- Responsabilité et rapport à autrui face au crime et à la souffrance (Couloubaritsis, Lévinas)
- …

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): Culture, société et diversité/Justice/Bien-être et rapport à soi/ Information, expression et communication/...

U.A.A. 2.2.3. Violence et humanisation

Rechercher la meilleure interprétation possible des faits rapportés par Werner Herzog dans son documentaire Into the Abyss, chapitre « protocole de la mort », en comparant plusieurs éclairages philosophiques.

2e DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation ;
Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen).

Objectifs:

Objectifs de contenu :
Évaluer de manière critique et constructive l'apport d'une institution à la préservation et au développement de notre humanité ;
Se donner (au besoin) les moyens de penser et de mener à bien une réforme ou le remplacement de cette institution.

Objectifs de méthode :
Recourir à l'histoire de la philosophie comme à un ensemble de modèles permettant de mieux comprendre une expérience vécue et/ou de mieux se positionner par rapport à une institution ;
Initier à la lecture de textes philosophiques.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- d'identifier les processus d'humanisation et de déshumanisation à l'œuvre dans la peine capitale et dans son protocole ;
- d'y distinguer la violence physique, la violence morale et la violence symbolique en tant qu'elles impliquent le condamné, l'exécutant et le citoyen lambda ;
- d'identifier les institutions (famille, école, tribunal, prison, hôpital, institution religieuse…) comme des lieux clés du processus d'humanisation, de la violence qu'il vise à canaliser et de celle qu'il peut néanmoins engendrer.

DURÉE:

4 périodes de 50 minutes.

PRÉREQUIS:

Socles de compétences EPC : 4 ; 8.2.

RESSOURCES:

Savoirs:
Concepts et notions :
Humanisation et déshumanisation ;
Violence physique, violence morale, violence symbolique ;
Institution (prison, peine capitale, protocole).

Savoir-faire:
Questionner ;
Problématiser ;
Conceptualiser ;
Prendre position de manière argumentée.

Attitudes:
Se décentrer par la discussion ;
Adopter une posture critique ;
Se soucier de soi et des autres.

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Matériel de projection ;
- Film ;
- Courts extraits de textes soigneusement sélectionnés en fonction de la classe.

PUBLIC CIBLE:

Elèves de 3e ou de 4e année de l'enseignement ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Interprétation...

Mise en situation:

« Vous allez découvrir une expérience vécue tellement simple et tellement complexe à la fois qu'elle peut être interprétée de différentes manières. Plusieurs philosophes nous aideront à y voir plus clair. Et vous, comment l'interprèterez-vous ? »

Ou : « Vous allez découvrir un documentaire d'un des réalisateurs les plus connus et reconnus, mais aussi contestés, de notre époque. Les faits concernent la peine de mort dans un des Etats-Unis d'Amérique, mais le cours ne vise pas à vous informer sur le système judiciaire américain ni à ce que vous preniez position par rapport à la peine de mort. Trouverez-vous le sujet du cours ? »

Étape 1 – projection de l'extrait du film et questionnement philosophique.

Consignes

Collectivement

Regardez attentivement l'extrait suivant et formulez à son propos au moins une question philosophique.
Qu'avez-vous ressenti?

En groupe ou individuellement?
Répondez au questionnaire.

L'enseignant présente brièvement le réalisateur Werner Herzog, le documentaire *Into the Abyss,* le chapitre « Le protocole de la mort ». Il prévient les élèves que ce chapitre ne contient pas d'images ou de propos choquants, mais peut néanmoins les affecter et que c'est bien normal. Il s'agit en effet du témoignage d'un gardien de prison américain chargé d'accompagner les condamnés à mort et d'assurer leur exécution. Il décrit le protocole qu'il a suivi à de nombreuses reprises jusqu'à ce qu'une détenue le remercie de l'avoir accompagnée, moment à partir duquel il n'a plus pu exercer son métier.

Les élèves sont invités à exprimer leurs émotions s'ils le souhaitent, puis à analyser l'extrait de film qu'ils viennent de visionner en suivant le questionnaire de Tozzi. Les questions-types se rapportent au réalisateur et à la manière dont il traite le témoignage du gardien de prison. L'on peut s'attendre à ce que les analyses des élèves se concentrent sur la peine capitale, sur le milieu carcéral, sur le système judiciaire… voire à ce qu'elles mobilisent des concepts tels que légalité et légitimité, dilemme moral, déontologie… L'enseignant met en évidence la diversité des questions et des thèmes possibles et évite qu'un débat tel que « pour ou contre la peine de mort » s'engage. Il entretient le suspense par rapport au thème du cours et recentre la réflexion sur le témoignage du gardien de prison. Comment comprendre cette expérience ?

Étape 2 – interprétation de l'expérience du gardien à travers plusieurs éclairages philosophiques.

Consignes

Par groupe

Dans chaque sous-groupe, discutez du texte qui vous est soumis et déterminez comment « votre » auteur interpréterait l'expérience vécue par le gardien de prison. À cette fin, répartissez-vous les rôles d'intervenant, d'animateur, de secrétaire et de porte-parole[1] *.*

L'enseignant invite les élèves à travailler en quatre sous-groupes sur quatre textes qui permettent de mieux comprendre l'expérience du gardien et de mettre en exergue les processus d'humanisation et de déshumanisation à l'œuvre dans le protocole de la peine capitale. Ces textes sont directement extraits des œuvres des auteurs ou reformulés par l'enseignant afin de mieux suivre le fil conducteur du cours.

Albert Camus rapporte comment son père, scandalisé par un meurtre crapuleux, avait tenu à assister à l'exécution du coupable et en était revenu malade. Il en conclut que la peine capitale, au lieu d'effacer une souillure commise envers la société, en ajoute une autre. Il s'intéresse aussi au protocole de l'exécution, à la fois dans sa dimension physique (notamment le voile qui cache le visage du condamné) et dans sa dimension langagière (jargon, euphémismes, acronymes).

Michel Foucault, dans une perspective historique, montre le changement de paradigme de la peine capitale : d'un spectacle de destruction et de souffrance du criminel à une punition fulgurante du crime. Il attire l'attention sur la signification du protocole, notamment du voile qui cache le visage du condamné.

Emmanuel Lévinas, sans évoquer le cas particulier de la peine capitale, invite à voir le visage autrement : non pas comme les traits d'un individu donné, mais comme le signe de son altérité, comme l'appel qu'il fait à notre responsabilité éthique, notamment à travers une interdiction de tuer absolue qui évoque le Décalogue. Il signale que cette manière de voir est à l'opposé des situations courantes dans lesquelles nous sommes perçus en fonction de notre identité et non d'une altérité radicale, où il est possible sinon facile de tuer.

Lambros Couloubaritsis, à travers de nombreuses situations quotidiennes, invite à prendre conscience de la souffrance souvent cachée que nos actions peuvent occasionner ou entretenir chez les personnes avec qui nous sommes en relation directe ou indirecte. Prendre la souffrance comme norme d'action éthique permet de développer une proximité avec nous-mêmes et avec les autres sans passer par une transcendance. Le « protocole de la mort » n'a-t-il pas pour fonction d'éviter cette confrontation avec la souffrance de l'autre, qui le rend humain malgré les crimes qu'il a lui-même pu commettre ?

[1] Les intervenants posent des questions et proposent des éléments de réponse de manière argumentée, l'animateur reformule chaque intervention à l'intention de l'ensemble des intervenants et met en évidence le fil conducteur de la discussion, le secrétaire effectue une synthèse écrite de la discussion, le porte-parole communique les résultats oralement lors de la mise en commun.

Étape 3 - Colloque des philosophes

Consignes

Individuellement

Écoutez attentivement le représentant de chaque sous-groupe qui défend, au nom de « son » auteur la pertinence de « son » éclairage sur l'expérience du gardien. Choisissez ensuite l'éclairage le plus pertinent et justifiez ce choix.

Si nécessaire, l'enseignant attire l'attention sur les processus d'humanisation et de déshumanisation qui ressortent de l'application de la peine de mort, de son protocole gestuel et langagier, de son évolution.

Étape 4 - Appropriation individuelle

Débriefing

Individuellement

Revenez individuellement sur une des questions de départ, reformulez-la éventuellement et construisez une réponse argumentée qui tienne compte d'au moins une intervention d'un autre élève et d'au moins un concept posé par un auteur vu.

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

- Transfert : individuellement ou collectivement, les élèves trouvent une autre institution (famille, école, armée, institution religieuse, tribunal, hôpital…) ou une autre expérience vécue à laquelle peut s'appliquer une idée d'un auteur vu. Ils justifient ce choix.
- Mini-dissertation : individuellement, les élèves formulent une question philosophique et y répondent en tenant compte des différents éclairages apportés en classe.

- Synthèse : individuellement ou collectivement, les élèves rédigent une synthèse de l'ensemble de la séquence d'apprentissage qui met en évidence le problème de départ, signale les apports des élèves et des auteurs, prend acte de la présence ou de l'absence d'une conclusion et, éventuellement, fait le point sur les acquis et les limites de cet apprentissage.

FICHES-OUTILS:

- Questionnement philosophique ;
- Questionnement médiatique ;
- Problématiser-Conceptualiser ;
- Pratiques du débat.

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Au lieu de présenter lui-même le documentaire de Herzog, d'en projeter « Le protocole de la mort » et de susciter un questionnement philosophique à propos de ce chapitre, l'enseignant peut projeter l'ensemble du documentaire et inviter les élèves à en produire une analyse médiatique.

☆ Dans les deux cas, il peut utiliser une interview de Herzog présentant lui-même sa démarche.

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

- 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme : questionnement possible sur la légitimité d'un acte légal ou de ses conditions d'effectuation ;
- 2.2.2. Médias et information : analyse d'un documentaire.

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- Camus Albert et Koestler Arthur, *Réflexions sur la peine capitale,* Paris, Calmann-Lévy, 1957.
- Couloubaritsis Lambros, *La proximité et la question de la souffrance humaine,* Bruxelles, Ousia, 2005.
- Foucault Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975.
- Lévinas Emmanuel, *Ethique et infini,* Paris, Fayard, 1982.

LIENS UTILES:

- Bande-annonce du film documentaire *Into the Abyss : A Tale of Death, A Tale of Life,* par Werner Herzog, 2011 : https://www.youtube.com/watch?v=Z-pnZUQdkKI
- Interview de Werner Herzog : http://www.vodkaster.com/actu-cine/into-the-abyss-interview-werner-herzog/872683
- Interview de Lambros Couloubaritsis : http://archives.lesoir.be/souffrir-c-est-vivre-avec-les-autres-_t-20050829-0017FI.html
- Version électronique ou résumé d'ouvrages cités ci-dessus et d'autres ouvrages similaires :
  http://classiques.uqac.ca/classiques/camus_albert/reflexions_guillotine/reflexions_guillotine.pdf
  http://www.adeppi.be/index.php?option=com_content&task=view&id=60&Itemid=70
  https://monoskop.org/images/2/22/Foucault_Michel_Surveiller_et_Punir_Naissance_de_la_Prison_2004.pdf

UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

Compétences

- Problématiser la notion d'autonomie affective dans le rapport à soi et à autrui
- Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Problématiser la notion d'identité
- Identifier différents types de rapport à soi et à autrui
- Problématiser la notion d'autonomie affective
- Questionner l'autonomie affective en rapport avec l'intégrité physique et morale
- Identifier le rôle et la fonction du dialogue dans le rapport à soi et à autrui

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Repérer des comportements qui nuisent à l'intégrité physique ou morale de soi ou d'autrui
- Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans le rapport à soi et à autrui

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 4

Savoirs

Concepts et notions

- Sujet, autonomie affective, intégrité physique et morale, identité, altérité
- Corps, émotions
- Rapport à soi : souci de soi, estime de soi, authenticité, intelligence des émotions, être/ avoir un corps, inconscient, désir
- Rapport à autrui : rapports de force, de ruse, d'instrumentation, d'entente, de sollicitude, de solidarité, de coopération, de fraternité
- Dialectique du maitre et de l'esclave

Savoir-faire

- Évaluer les conséquences de ses actes

Attitudes

- Se soucier de soi et des autres
- Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres
- Se décentrer par la discussion

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

Compétences développées:

Problématiser la notion d'autonomie affective dans le rapport à soi et à autrui
Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables:

- d'identifier et développer les différents aspects de leur identité (privée, professionnelle, politique…) et leur dynamique
- de faire preuve d'autonomie et d'intégrité
- d'entrer en relation de manière adéquate avec les autres.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Dans un film, un roman… repérer des comportements qui nuisent à l'intégrité physique ou morale de soi ou d'autrui
À partir de différents types d'échange verbal, issus de films, de romans, de textes philosophiques… identifier le rôle et les fonctions du dialogue dans le rapport à soi et à autrui

Pistes pratiques:

- Problématiser l'identité à travers des extraits de l'œuvre d'Amin Maalouf : pourquoi parler d' « origines » plutôt que de « racines », au pluriel plutôt qu'au singulier, du sentiment d'« être désorienté » plutôt que « déraciné », d' « itinéraire » plutôt que d' « identité », etc.
- À partir de planches de bandes dessinées, mettre en évidence les circonstances dans lesquelles la colère se déclenche et évaluer celles dans lesquelles elle est légitime. Apporter un éclairage philosophique différencié (Sénèque, Aristote…) Montrer, dans la relation à l'autre, comment tenir compte des informations transmises par les émotions et évaluer l'opportunité de les exprimer.
- Problématiser le rapport à soi et à autrui en prenant en compte l'existence possible d'un niveau inconscient à partir du concept d'imago en psychanalyse (et/ou d'exemples de scénarios en analyse transactionnelle). Est-ce que j'entre en relation avec l'autre ou avec l'image que j'ai de lui ? Cette image est-elle influencée par des traits communs avec les personnes qui m'ont élevé ou qui ont compté dans mon enfance ?
- Problématiser le rapport à soi et à autrui autour du concept de liberté. Organiser un débat : dois-je m'abstenir de faire à l'autre ce que je ne voudrais pas qu'on me fasse ou ce qu'il ne voudrait pas qu'on lui fasse ?
- Problématiser le rapport à soi et à autrui autour du concept d'égalité. A partir d'une rencontre avec des personnes handicapées mentalement ou avec des professionnels qui travaillent avec elles, identifier les manières d'établir des relations qui tiennent compte de l'égalité des personnes et de l'inégalité de leurs statuts.
- Problématiser le rapport à soi et à autrui autour du concept de fraternité. A partir de plusieurs exemples pris dans différents domaines, questionner l'étendue de la fraternité : limitée à un autre qui est un peu le même que moi (même langue, même religion, même conviction politique…) ou bien accessible aussi à celui qui est tout autre (qui n'a de commun que son humanité) ?
- Créer à l'intention d'une autre classe un jeu de rôles dans lequel un même personnage se présente et s'adresse différemment aux autres en fonction du contexte et des objectifs éventuels de leur rencontre.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- Le mythe de l'attelage ailé et le mythe de l'androgyne chez Platon
- Maximes d'Epicure
- Aphorismes des cyniques
- Maximes de La Rochefoucauld
- L'allégorie du rapace et de l'agneau chez Nietzsche
- …

Pistes théoriques:

- Exercices spirituels et philosophie antique (par ex. dans le stoïcisme : Sénèque, Épictète, etc.)
- Les affects chez Spinoza
- Loi morale et impératif catégorique chez Kant
- Freud et l'inconscient
- L'altérité : J.-P. Sartre, P. Ricoeur, E. Levinas
- M. Foucault et le souci de soi
- Déterritorialisation et reterritorialisation chez Deleuze et Guattari
- Plaidoyer pour la fraternité d'A. Bidar
- A. Maalouf et les identités meurtrières
- …

UAA 2.2.5. -2.2.6. Individu, société et engagement citoyen

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré

UAA 2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen

Compétence

- Problématiser l'engagement citoyen

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Conceptualiser la notion d'engagement
- Problématiser la notion de citoyenneté
- Identifier les raisons et les finalités de l'engagement citoyen
- Questionner les conditions de possibilité de l'engagement citoyen (sentiment de responsabilité, opportunité d'engagement, conscience d'une forme de compétence…)
- Identifier les freins à l'engagement citoyen
- Identifier les espaces et les formes de l'engagement citoyen
- Expliciter l'articulation entre l'engagement individuel et l'engagement politique de l'État

Transférer

Amener l'élève à :

- Identifier un engagement possible dans l'espace public ou commun, pour une société juste, à partir d'une visée personnelle, et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Énoncer les facteurs qui favorisent, entravent ou empêchent un engagement
- Articuler les concepts d'engagement et de citoyenneté

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 4.2 ; 8 ; 10

Savoirs

Concepts et notions

- Engagement, engagement individuel et engagement citoyen, désengagement
- Participation politique, citoyen, citoyenneté
- Citoyenneté mondiale, migrant, nomade, apatride
- Justice
- Société
- Mondialisation
- Multiculturalisme
- Espace public, espace privé, espace commun
- Coopération au développement, développement durable

Savoir-faire

- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une attitude critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 2.2.5. -2.2.6. Individu, société et engagement citoyen

Compétence développée:

Problématiser l'engagement citoyen

Enjeu(x):

Former des citoyens capables d'opérer, en toute connaissance de cause, des choix en matière d'engagement dans l'espace public ou commun.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Mettre en évidence, dans une situation concrète, la pluralité des conceptions de la citoyenneté et/ou de l'engagement.
Mettre en évidence, dans une situation concrète, les différentes dimensions impliquées dans un engagement citoyen.
Identifier un engagement possible dans l'espace public ou commun, pour une société juste, à partir d'une visée personnelle, et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés.

Pistes pratiques:

- Par groupe, identifier, en faisant des recherches, un engagement possible (voire futur) pour la classe dans l'espace public ou commun, pour une société juste et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés.
- À travers l'écriture de saynètes (inspirées ou non de faits réels), imaginer des situations qui illustrent différents types de relations entre citoyenneté et engagement.
- À partir d'une situation d'actualité relative aux flux migratoires, problématiser la notion de citoyenneté.
- Confronter les missions d'une association (ASBL, ONG, parti, syndicat…) défendant une cause humanitaire, écologique, philanthropique, politique… avec les missions et compétences légalement dévolues à l'État et ses composantes.
- Jeu de rôle: talk-show sur l'engagement: chacun exprime, en fonction du rôle attribué, pourquoi il veut ou non s'engager pour une cause définie.
- À travers une série de portraits de personnalités (domaines sportif, politique, artistique, scientifique…) identifier les espaces, les formes, les raisons et les finalités de l'engagement citoyen. Sur cette base, mettre en évidence différentes conceptions de l'engagement (et/ou de la citoyenneté).
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- Le procès de Socrate
- P. Bayard, *Aurais-je été résistant ou bourreau ?*

BD et albums graphiques :

- E. Guibert, A. Keler et F. Lemercier, *Des nouvelles d'Alain*
- E. Guibert, D. Lefèvre et F. Lemercier, *Le photographe*

Romans, discours et récits :

- A. Césaire, Discours sur le colonialisme et Discours sur la négritude
- Textes et discours des Black Panther
- Les enfants de Barbiana, Lettre à une maîtresse d'école

Films et documents audios et vidéos :

- J. Lafosse, *Les chevaliers blancs*
- M. Warchus, *Pride*
- K. Loach, *My name is Joe*
- T. Taylor, *La couleur des sentiments*
- N. B. Yadir, *La marche*

Théâtre et spectacle vivant :

- J.-P. Sartre, *Les mains sales*

Outils :

- Documents relatifs à des cas de déchéance de nationalité, citoyenneté accordée suite à des actes de bravoure, parcours d'intégration, objection de conscience, citoyenneté de naissance, double nationalité...

Chansons :

- Pascal Obispo, « Rosa »
- …

Pistes théoriques:

- L'aventure politique des Grecs dans l'Antiquité et l'invention de l'engagement citoyen dans la naissance de la démocratie : Socrate, Platon, Aristote
- La citoyenneté chez Aristote, Averroès, Machiavel, Hobbes, Rousseau, Tocqueville, E. Balibar
- Migration, nomadisme et apatridie : H. Arendt, G. Deleuze, E. Balibar…
- F. Burbage et la philosophie du développement durable
- Figures de la mondialisation et de l'altermondialisation chez M. Löwy, E. Tassin, A. Tosel, E. Balibar…
- …

Troisième degré – Heure commune

UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir

Compétences

- Problématiser le concept de vérité
- Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Comparer différents documents qui présentent des conceptions différentes de la vérité
- Questionner le caractère définitif *vs* provisoire, absolu, universel *vs* relatif, local, de la vérité
- Repérer les tentatives pour imposer une « vérité » de manière dogmatique
- Questionner les distinctions entre vérité et opinion unanime, vérité et opinion du plus grand nombre, vérité et avis des plus compétents, vérité et position de l'autorité

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Problématiser le concept de vérité en confrontant les différentes conceptions proposées
- Questionner les rapports entre vérité et autorité ou pouvoir, la possibilité d'opposer la vérité au pouvoir et l'utilisation de la notion de vérité comme instrument de pouvoir

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Expliciter et questionner les oppositions qui fondent nos conceptions spontanées de la vérité : vrai/faux, certitude/doute, réalité/illusion, connaissance/opinion, dogmatisme/scepticisme, universalisme/relativisme

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 1; 2.1; 2.3

Savoirs

Concepts et notions

- Vérité-adéquation à la réalité, vérité-cohérence, vérité-utilité (pragmatisme), vérité-authenticité, vérité comme prétention à la validité
- Vérités révélées
- Dogmatisme/scepticisme
- Connaissance/opinion
- Caractère absolu *vs* relatif de la vérité
- Caractère définitif *vs* provisoire de la vérité

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser

Attitudes

- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques:

UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir

Compétences développées:
Problématiser le concept de vérité.
Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir.

Enjeu(x):
Former des citoyens éclairés capables de distinguer les rapports qu'entretiennent la vérité et le pouvoir.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA
Mettre en évidence la conception de la vérité inhérente à un discours.
Mettre en évidence les rapports entre la vérité et le pouvoir dans une prise de décision collective.

Pistes pratiques:

- Dégager le mythe de la caverne de Platon à partir du film Matrix.
- Colloque des philosophes : confronter la notion de vérité chez les sophistes, Nietzsche, Kant…
- Questionner le pouvoir des images manipulées dans l'histoire ou dans l'actualité (Staline, Hitler, crise des migrants…).
- Repérer des mensonges dans des faits d'actualité (grippe h1n1, armes de destruction massive en Irak...) pour justifier des actions politiques et militaires.
- Démonter les prémisses des discours dogmatiques qui leur permettent de prétendre à la vérité .
- Interroger le concept d'opinion publique en mettant en vis-à-vis les enquêtes menées par les instituts de sondages et les enquêtes sociologiques.
- À partir du récit d'un événement réel ou inventé proposé par un élève, mettre en évidence les moyens mis en oeuvre pour faire passer le discours pour vrai (opinion unanime, opinion du plus grand nombre, avis des plus compétents, position d'autorité…).
- Organiser un débat sur « la science est-elle compatible avec la religion ? »
- ...

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- Textes philosophiques de Platon et sur les sophistes, de Descartes, James, Nietzsche, Arendt, Foucault…

Films et documents audios et vidéos :

- G. Deleuze, Abécédaire, « H comme histoire de la philosophie »
- …

Pistes théoriques:

- L' « idée » comme mesure du vrai chez Platon et le relativisme des sophistes
- Foi et savoir dans la pensée médiévale
- Le vrai comme évidence de la représentation chez Descartes
- Nietzsche et l'abolition de la vérité
- W. James et le pragmatisme
- Éthique de la discussion (prétention à la vérité) chez J. Habermas
- H. Arendt, vérité et politique
- M. Foucault, la vérité et le pouvoir
- …

UAA 3.1.2. Science et expertise

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.1.2. Science et expertise

Compétences

- Problématiser le concept de science
- Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique
- Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à

- Mettre en évidence la pluralité des figures de la science et de la connaissance au cours de l'histoire
- Questionner le caractère définitif *vs* provisoire des théories scientifiques
- Questionner les fondements de l'autorité de la science
- Repérer les tentatives d'instrumentalisation de la science et les abus de l'autorité scientifique
- Identifier les différents aspects (sociaux, économiques, politiques, éthiques) d'une controverse scientifique particulière.
- Distinguer, à propos d'une question d'actualité, ce qui relève de l'expertise scientifique et ce qui relève du débat et du choix démocratique

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Questionner les rapports entre débat démocratique et expertise scientifique et repérer les tentatives pour opposer la science au pouvoir ou à l' « opinion », les tentatives pour instrumentaliser la science, les tentatives des experts pour disqualifier les profanes…

Connaitre

- Connaitre les principaux critères de scientificité formulés par les philosophes et les scientifiques, ainsi que les critiques dont ces critères ont fait l'objet
- Expliciter les concepts et notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 1.2 ; 2.1 ; 2.3 ; 3.3 ; 7.3 ; 8.2

Savoirs

Concepts et notions

- Epistémologie
- Critères de scientificité
- Science/opinion
- Technocratie
- Scientisme
- Positivisme
- Empirisme
- Falsificationnisme
- Paradigmes scientifiques
- Relativisme en épistémologie

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser

Attitudes

- Adopter une posture critique

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.1.2. Science et expertise

Compétences développées:
Problématiser le concept de science.
Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique.
Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science.

Enjeu(x):
Former des citoyens conscients du double écueil de l'argument d'autorité et du relativisme.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA
Mettre en évidence les rapports entre savoir et pouvoir à propos d'une discipline.
Repérer dans une controverse scientifique les éventuels enjeux politiques, sociaux et économiques.
Repérer comment les acteurs politiques, sociaux et économiques instrumentalisent la science.

Pistes pratiques:
- Organiser un colloque des philosophes sur les critères de scientificité.
- À partir d'un cas de crime (Pierre Rivière, cas d'infanticides après déni de grossesse…) interroger le pouvoir de l'expertise psychiatrique au cours du procès.
- Jeu de rôle: chaque groupe défend la pertinence scientifique d'une discipline (psychanalyse, comportementalisme, neuro-sciences…) pour prendre en charge les troubles autistiques/ pour guider les parents en matières d'éducation…
- Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science au travers du cas des Moso de Chine (ou de la grippe H1N1, de la question raciale…)
- Repérer les enjeux politiques, sociaux et économiques de controverses scientifiques sur l'explication des différences hommes-femmes.
- Repérer des modèles explicatifs dont la scientificité peut être contestée
- Jeu de rôles: organiser un débat sur les mesures à prendre contre le réchauffement climatique en y incluant la controverse scientifique.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :
- P. Feyerabend, *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*
- M. Foucault, l'affaire Rivière et l'expertise psychiatrique
- B. Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*
- L'allégorie de la caverne de Platon et ses interprètes contemporains (Latour, Rancière …)
- Sciences et pouvoirs chez I. Stengers
- Textes sur la diversité des approches de l'autisme

- S. de Beauvoir, première partie du *Deuxième sexe*
- E. Dorlin, *La matrice de la race*

- S. Jay Gould, *Darwin et les grandes énigmes de la vie*
- P. Picq, *Darwin et l'évolution expliqués à nos petits-enfants*
- …

Pistes théoriques:
- La classification des sciences chez Fârâbî et Ibn Khaldoun.
- Le positivisme d'A. Comte
- L'empirisme du Cercle de Vienne
- K. Popper et le falsificationnisme
- T. Kuhn et les paradigmes scientifiques
- P. Feyerabend et l'anarchisme épistémologique
- Science, pouvoir et démocratie de Platon à I. Stengers et J. Rancière
- Pouvoir intellectuel et avant-garde chez Marx
- La sociologie des sciences
- Les controverses scientifiques (créationnisme/darwinisme, …)
- …

UAA 3.1.3. Bioéthique

a) Référentiel

<table>
<tr><th colspan="3">Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré</th></tr>
<tr><th colspan="3">UAA 3.1.3. Bioéthique</th></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences
Analyser un problème bioéthique
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer
À partir d’exemples*, amener les élèves à :
Identifier les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d’un problème bioéthique
Problématiser un enjeu bioéthique
Problématiser la question du consentement
Identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l’égard des êtres vivants</td><td>Transférer
À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :
Analyser un problème bioéthique
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique</td><td rowspan="2">Prérequis
Socles de compétences EPC : 3; 8
Savoirs
Concepts et notions
Bioéthique
Consentement éclairé
Liberté thérapeutique
Liberté de conscience
Laïcité de l’hôpital ou de l’institution de soins
Plaisir/souffrance
Anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme
Théories
Éthique déontologique
Éthique utilitariste
Éthique principliste
Savoir-faire
Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
Problématiser
Prendre position de manière argumentée
Attitudes
Adopter une posture critique
Se décentrer</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre
Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple</td></tr>
</table>

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.1.3. Bioéthique

Compétences développées:
Analyser un problème bioéthique.
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique.

Enjeu(x):
Former des citoyens conscients des enjeux propres aux questions éthiques soulevées par les possibilités techniques en matière de « manipulation du vivant »,

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Justifier une prise de position par rapport à un problème bioéthique en tenant compte des dimensions multiples de la question.

Pistes pratiques:

- Confronter différents mythes liés à l'amélioration/l'augmentation de l'homme, dans la perspective d'une réflexion sur les limites inhérentes à la condition humaine (Icare, fontaine de jouvence, ...)
- À partir du mythe de Prométhée, faire l'analyse de la conception de l'humain dans un film de science-fiction ou un jeu vidéo.
- Organiser un comité d'experts sur un thème bioéthique (IVG, PMA, GPA, euthanasie, don d'organe, OGM…)
- Organiser un colloque des philosophes sur le thème du vivant.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- H.-S. Afeissa, *Des verts et des pas mûrs : chroniques d'écologie et de philosophie animale*
- *Ethique de l'environnement : nature, valeur, respect (anthologie)*
- E. de Fontenay, *Le silence des bêtes : la philosophie à l'épreuve de l'animalité*
- *Ecologie politique. Cosmos, communautés, milieux (anthologie)*
  De l'univers clos au monde infini (anthologie)
- M. Iacub et P. Maniglier, *L'anti-manuel d'éducation sexuelle*
- Le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* de Platon
- J. S. Foer, *Faut-il manger les animaux ?*

Romans, discours et récits :

- M. de Kerangal, *Réparer les vivants*

Films et documents audios et vidéos :

- C. Brooker, *Black Mirror*
- N. Burger, *Limitless*
- B. Fay, E. Labroue et X. Muntz, *Total contrôle*
- C. Mungiu, *4 mois, 3 semaines, 2 jours*
- …

Pistes théoriques:

- Anthropocentrisme, biocentrisme et écocentrisme : les philosophies et éthiques de l'environnement (H.-S Afeissa, T. Regan, Schweitzer A., Leopold A., Naess A., B. Callicott, P. Taylor, H. Rolston III,, C. Larrère, E. Hache)
- La bioéthique (LM. Azoux-Bacrie, E. Hirsch, G. Hottois) et le principlisme (T. L. Beauchamp et J. F. Childress).
- La question animale (E. de Fontenay, P. Singer, …)
- Humanisme, Post- et Trans-humanisme
- ...

c) Exemples de situations d'apprentissage pour le développement de l'UAA

Thème(s): Le citoyen et le vivant: risque(s) et espoir(s)

UAA 3.1.3. Bioéthique

SA1: Découvrir le principlisme

3e DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Analyser un problème bioéthique
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique

Objectifs:

Qu'est-ce qu'une question de bioéthique? Comment se donner des critères pour y répondre? Et quels critères pourrions-nous retenir?
Cette situation d'apprentissage vise à permettre aux élèves de découvrir ce qu'est la bioéthique ainsi que le principlisme — considéré comme une base essentielle de réflexion en la matière —, en vue d'analyser et prendre position face à une question de bioéthique.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- problématiser un enjeu bioéthique
- problématiser la question du consentement
- identifier les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d'un problème bioéthique
- identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l'égard des êtres vivants (éthique déontologique, éthique utilitariste, éthique conséquentialiste, éthique principliste)

DURÉE:

2 périodes de 50 minutes

PRÉREQUIS:

Socles de compétences EPC : 3; 8
2.1.2. Éthique et technique
2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement

RESSOURCES:

<u>Savoirs:</u>
Concepts et notions :
Bioéthique
Consentement éclairé
Liberté thérapeutique
Liberté de conscience
Laïcité de l'hôpital ou de l'institution de soins
Plaisir/souffrance
Théories :
Éthique principliste

<u>Savoir-faire:</u>
Problématiser
Prendre position de manière argumentée

<u>Attitudes:</u>
Adopter une posture critique
Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Articles de presse, documentation… relatant soit des avancées de la science qui pourraient susciter un questionnement bioéthique, soit des cas controversés en matière de bioéthique.
- Fiche théorique: « Le principlisme », construite par l'enseignant et reprenant et explicitant les grands principes de la théorie.
- Portfolios de documents exposant diverses positions face à des questions bioéthiques précises:
  - DUDH
  - Lois nationales, européennes…
  - Philosophes
  - Juristes
  - Religieux
  - …

PUBLIC CIBLE:

5e ou 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Découvrir le principlisme

Mise en situation:

« ***Le comité consultatif de bioéthique de Belgique doit rendre des avis sur les problèmes soulevés par la recherche et ses applications dans les domaines de la biologie, de la médecine et de la santé, ces problèmes étant examinés sous leurs aspects éthiques, sociaux et juridiques, en particulier sous ceux du respect des droits de l'homme. Vous êtes chargés d'analyser un cas et de justifier votre position par rapport à ces questions.*** »

Étape 1 - Fresque d'émergence (10')

Consignes

Collectivement
Fresque d'émergence
Quels sont les mots qui selon vous représentent le mieux la bioéthique ?
Venez les écrire à tour de rôle au tableau.
Construisez une définition commune.
Conservez-en une trace.

Étape 2 - Débat et découverte du principlisme (40')

L'enseignant présente un cas concret et réel de bioéthique (par exemple le cas Vincent Humbert, l'euthanasie chez les enfants, le bébé médicament, etc.).

Consignes

Collectivement
Dans un premier temps:
Débattez à propos de l'issue qui a été trouvée au problème dans le cas relaté.
Tentez de trouver des critères pour vous mettre d'accord.

Dans un second temps:
A l'aide de la fiche théorique sur « Le principlisme », débattez autour du cas présenté (ou d'autres cas « controversés » ou « classiques ») à propos :
- *du respect de l'autonomie du patient*
- *de la bienfaisance*
- *de la non-malveillance*
- *de la justice.*

Conceptualisez le principlisme.

Étape 3 - Analyse de cas: le principlisme appliqué (50')

Consignes

Collectivement
Composez des sous-groupes autour des questions bioéthiques suivantes :

Groupe 1 - L'euthanasie - (à titre d'exemples : Vincent Humbert, Chantal Sébire, Vincent Lambert, Rita Hanquinet, Frank Van Den Bleeken…)

Groupe 2 - La prolongation de la vie (à titre d'exemples : la cryogénisation)

Groupe 3 - La reproduction (à titre d'exemples : la procréation médicale assistée « classique », PMA pour couple homosexuel, avortement, contraception, stérilisation, don et vente d'ovules, clonage (présentation de la position de la secte raélienne vis à vis du clonage humain — *Clonaid*), mère porteuse...

Groupe 4- Le don d'organe (à titre d'exemples: greffe, achat/vente d'organe, Körperwelten (Docteur Von Hagens)…

Groupe 5 - RFID, reconnaissance biométrique/génétique

Chaque groupe reçoit donc un cas concret lié à la thématique qui lui est attribuée.

Consignes

En sous-groupe

- *Etablissez un état des lieux des avancées scientifiques de votre question bioéthique.*
- *Soulevez les questions morales/éthiques de vos cas.*
- *Examinez ces questions sous leurs aspects éthiques, sociaux et juridiques, en particulier sous ceux du respect des droits de l'homme.*
- *Débattez autour des questions soulevées en formulant des arguments pour ou contre certains types de pratiques selon que l'on soit juriste, philosophe, sociologue, scientifique, théologien…*
- *Envisagez les implications possibles d'une pratique, d'une prise de position, d'un point de vue selon que vous êtes:*
    - *le patient*
    - *le corps médical*
    - *la famille*
    - *la société*
- *Prenez position.*
- *Mettez en commun vos conclusions.*

Collectivement

- *À partir de vos analyses de cas, explicitez et illustrez par un exemple:*
    - *le consentement éclairé*
    - *la liberté thérapeutique*
    - *la liberté de conscience*
    - *la laïcité de l'hôpital ou de l'institution de soins*
    - *la notion de plaisir/souffrance.*

Déroulement:

Séance 1:

- Fresque d'émergence - État des lieux - Évaluation diagnostique en matière de pré-connaissance de ce qu'est la bioéthique
- Conceptualisation de « bioéthique »
- Présentation d'un cas et débat sur l'issue trouvée au problème
- Fiche théorique sur le « principlisme »
- Reprise du débat en mobilisant la fiche théorique
- Conceptualisation du principlisme

Séance 2 :

- Composition des sous-groupes
- Distribution des cas
- Distribution d'un portfolio de documents pour chaque cas (DUDH, cadres légaux, positionnements philosophiques, religieux, politiques, juridiques…)
- Mise en relation des cas soulevés et des aspects éthiques, sociaux et juridiques, en particulier sous ceux du respect des droits de l'homme
- Examen de la question sous tous ses aspects - prise de position
- Mise en commun
- Lien avec les notions et concepts

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective (par petit groupe) ou individuelle:
- Analyse d'une question de bioéthique
- Prise de position face à une question de bioéthique

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser
- Conceptualiser
- Prise de parole

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Réaliser un partenariat avec un professeur de sciences.
☆ …

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

3.1.2. Science et expertise
3.1.4. Liberté et responsabilité
3.2.6. Conviction, religion, politique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- Bernard Jean, *La bioéthique*, Paris, Éditions Flammarion, 2002
- Deroubaix Marie, *6 mois à vivre « J'ai choisi de mourir dignement »*, Paris, Éditions Cherche Midi, coll. « Documents », 2012
- Distelmans Wim, *Euthanasie et soins palliatifs : le modèle belge*, Bordeaux, Éditions Le bord de l'eau, 2012
- Durand G., *Introduction générale à la bioéthique : histoire, concepts et outils*, Québec, Éditions Fides, 1999
- Doucet Hubert, *Au pays de la bioéthique*, Suisse, Éditions Labor et Fides, 1996
- Humbert Vincent, *Je vous demande le droit de mourir*, France, Éditions Michel Lafon, 2003
- Jonas Hans, *Le Principe responsabilité*, traduction de Jean Greisch, France, coll. «Champs», Flammarion, 1995 (édition originale 1990)
- Ogien Ruwen, *La Vie, la Mort, l'État : le débat bioéthique*, Paris, Éditions Grasset, 2009
- Sgreccia Elio, *Manuel de bioéthique : les fondements et l'éthique biomédicale*, Montreal, Édition Wilson et Lafleur, 1999

LIENS UTILES:

http://www.liberation.fr/france/2016/02/16/laicite-a-l-hopital-un-document-rappelle-les-regles_1433724

SA2. Identifier les conceptions du vivant

Troisième DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Analyser un problème bioéthique
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique

Objectifs:

Les questions de bioéthique ne se limitent pas à l'humain. Certaines viennent interroger notre conception du vivant.
En en proposant aux élèves quelques exemples, l'objectif sera d'encourager un questionnement par rapport à un problème bioéthique sensibilisant à des principes et élargissant la réflexion au vivant (biocentrisme) et à l'environnement (écocentrisme).

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- d'analyser un problème bioéthique;
- de justifier une prise de position sur un problème bioéthique;
- d'expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple : anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme;
- de problématiser un enjeu bioéthique;
- de problématiser la question du consentement (ne pas pouvoir exprimer le consentement ne signifie pas qu'il est du coup tacite, cfr animaux et nature);
- d'identifier les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d'un problème bioéthique;

- d'identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l'égard des êtres vivants (éthique, déontologique, éthique utilitariste, éthique conséquentialiste, éthique principliste).

DURÉE:

3 périodes de 50'

PRÉREQUIS:

Socles de compétences EPC : 3; 8

RESSOURCES:

Savoirs:
Concepts et notions:
Bioéthique
Consentement éclairé
Liberté thérapeutique
Liberté de conscience
Laïcité de l'hôpital ou de l'institution de soins
Plaisir/souffrance
Anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme
Théories :
Éthique déontologique
Éthique utilitariste
Éthique principliste

Savoir-faire:
Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
Problématiser
Prendre position de manière argumentée

Attitudes:
Adopter une posture critique
Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Documentaire sur les OGM
- Portfolios de documents exposant diverses positions face aux OGM (végétaux ou animaux) au sein d'un même champ d'expertise:

- Médecins
- Biologistes, agronomes…
- Acteurs économiques (entrepreneurs, associations de travailleurs, spéculateurs…)
- Philosophes
- Juristes
- Associations diverses (collectifs citoyens, défense de l'environnement, défense des animaux,…)

(un portfolio par champ d'expertise)

PUBLIC CIBLE:

5e ou 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Débat d'experts autour des OGM: quelles conceptions du vivant?

Mise en situation:

« Face à la volonté de l'imposition de l'utilisation de semences génétiquement modifiées, une série d'experts opposent des points de vue différents. Vous devrez les analyser afin d'en dégager les différentes conceptions du vivant qui les sous-tendent »

Étape 1 – L'état de la question (1x50')

Consignes

Collectivement

- *Visionnez des extraits du film documentaire OGM* – Mensonges et Vérités*, Frédéric CASTAIGNÈDE et Aline RICHARD, Arte, 2016, 100 min (ou* Le monde selon Monsanto*, Marie-Monique ROBIN, 2008, 108 min)*
- *Mettez en évidence l'objet du débat, les accords et désaccords sous-jacents.*

Étape 2 – Dégager les conceptions du vivant (2 x 50')

Consignes

Collectivement

Composez des sous-groupes autour des groupes d'experts suivants:

Groupe 1 - Médecins
Groupe 2 - Biologistes, agronomes…
Groupe 3 - Acteurs économiques (entrepreneurs, associations de travailleurs, spéculateurs…)
Groupe 4 - Philosophes
Groupe 5 - Juristes
Groupe 6 - Associations diverses (collectifs citoyens, défense de l'environnement, défense des animaux,…)

En sous-groupe:

À l'aide des extraits de film et des portfolios de ressources scientifiques, théoriques, juridiques en lien avec votre domaine d'expertise:

- *Analysez la position des protagonistes du débat au sein d'un même champ d'expertise*
- *Identifiez et dégagez la conception du vivant qui sous-tend les prises de position face à la question bioéthique*
- *Établissez une synthèse de votre expertise.*

Consignes

Collectivement

- Présentez la synthèse de votre groupe d'experts à l'ensemble de la classe
- Débriefing
- Débat autour de la question : « *Les principes du principlisme s'appliquent-ils à toutes les questions bioéthiques ?* »
- Construisez une synthèse qui :
  - explicite les concepts et notions de anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme
  - problématise la question du consentement
  - identifie les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d'un problème bioéthique

Déroulement:

Séance 1:

- Visionnement des extraits du film documentaire *OGM – Mensonges et Vérités, Frédéric CASTAIGNÈDE et Aline RICHARD,* Arte, 2016, 100 min (ou Le monde selon Monsanto, Marie-Monique ROBIN, 2008, 108 min)
- Analyse des extraits

Séances 2 et 3 :

- Composition des sous-groupes
- Distribution des portfolios de ressources scientifiques, théoriques, juridiques en lien avec le domaine d'expertise
- Examen des conceptions sous tous leurs aspects
- Synthèse en sous-groupe
- Débat en plénière
- Construction de la synthèse collective

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

- Dégager la conception du vivant qui sous-tend une prise de position face à une question de bioéthique

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser
- Conceptualiser
- Lire un texte philosophique

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Exemples possibles de cas à proposer (liste non exhaustive et non contraignante) :
  - rapport à l'animal : vivisection et expérimentation animale/humaine, abattage (Singer, Riccard, veganisme,…), stérilisation et reproduction forcée (vaches laitières),
  - rapport aux énergies fossiles, à notre impact sur l'environnement (6e vague d'extinction massive liée, le concept d'anthropocène et les 28 graphes prétendant démontrer qu'il s'agit d'une ère géologique)
  - rapport à l'environnement : OGM (Monsanto), expédition sur mars, essayer d'entrer en contact avec des extraterrestres (Stephen Hawking), végétarisme,...

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

3.1.2. Science et expertise
3.1.4. Liberté et responsabilité
3.2.6. Conviction, religion, politique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- Baillargeon Normand, *Peter Singer : "Tous les êtres sensibles ont les mêmes droits"*, in Philosophie magazine n°33, octobre 2009
- Bernard Jean, *Grandeur et tentations de la médecine*, Paris, Éditions Buchet-Chastel, 1973
- Cyrulnik Boris et Morin Edgar, *Dialogue sur la nature humaine*, France, Éditions de l'Aube, 2004
- Grange E., Rollois A-C., *Éthique anthropocentrée versus éthique biocentrée, deux mouvement radicaux de l'éthique environnementale*, Université de Versailles, 2008-2009
- Jordan Bertrand, *Le clonage : fantasmes et réalités*, France, Éditions Milan, 2004
- Roy David J. et al., *La bioéthique : ses fondements et ses controverses*, Ville Saint-Laurent (Québec), Éditions du Renouveau pédagogique, 1995

LIENS UTILES:

Éthiques environnementales
- http://biosphere.blog.lemonde.fr/2012/12/15/definir-anthropocentrisme-biocentrisme-ecocentrisme/
- http://www.journalisme-scientifique.com/De-l-anthropocentrisme-a-l.html
- https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2010-4-page-405.htm
- http://dailyscience.be/2016/03/15/exomars-2016-surtout-ne-pas-polluer-la-planete-rouge/

Modifications génétiques et transhumanisme
- http://www.lefigaro.fr/vox/politique/2015/06/23/31001-20150623ARTFIG00302-les-humains-ces-transhumains-le-debat-interdit.php
- https://sciences-critiques.fr/transhumanistes-contre-bioconservateurs/
- https://www.letemps.ch/culture/2016/11/05/peter-sloterdijk-on-toujours-elimine-surhommes
- http://www.out-the-box.fr/tardigrade-animal-extraterrestre-aux-incroyables-capacites-survie/

SA3: Les questions qui bousculent la bioéthique

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Analyser un problème bioéthique
Justifier une prise de position sur un problème bioéthique

Objectifs:

Lors des deux situations d'apprentissage précédentes, les élèves ont dû analyser des cas précis qui posent des questions en matière de bioéthique. Ils ont ainsi abordé un certain nombre de thèmes concernés par la bioéthique et se sont appuyés sur des théories, des concepts et des notions pour prendre position.
À travers cette situation d'apprentissage, ils seront amenés à se poser la question des limites des théories. En revenant au principlisme et aux éthiques utilitaristes et déontologiques, ils en évalueront les limites, le caractère obsolescent ou non. Les règles existantes sont-elles satisfaisantes? Doivent-elles évoluer, être ajustées et adaptées dans le cadre de situations opposant des conceptions biocentristes, anthropocentristes et écocentristes?

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- problématiser un enjeu bioéthique
- problématiser la question du consentement
- identifier les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d'un problème bioéthique

- identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l'égard des êtres vivants (éthique déontologique, éthique utilitariste, éthique conséquentialiste, éthique principliste)
- d'expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple : anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme.

DURÉE:

3 périodes de 50 minutes

PRÉREQUIS:

Socles de compétences du CPC : 3; 8

RESSOURCES:

Savoirs:
Concepts et notions:
Bioéthique
Consentement éclairé
Liberté thérapeutique
Liberté de conscience
Laïcité de l'hôpital ou de l'institution de soins
Plaisir/souffrance
Anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme
Théories:
Éthique déontologique
Éthique utilitariste
Éthique principliste

Savoir-faire:
Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
Problématiser
Prendre position de manière argumentée

Attitudes:
Adopter une posture critique
Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Affiches
- ou logiciel de mindmapping

- Les traces écrites du travail réalisé lors des deux situations d'apprentissage précédentes

PUBLIC CIBLE:

5e ou 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Les questions qui bousculent la bioéthique

Mise en situation:

« ***Afin de sensibiliser les jeunes de votre école aux nouvelles questions que pose la bioéthique. Vous êtes chargés, en tant qu'experts, de proposer une synthèse des questions, limites et conditions par rapport à l'étendue des possibles en matière de bioéthique actuelle. Pour ce faire, vous construisez deux cartes conceptuelles. La première exposera les différents domaines bioéthiques. La seconde représentera les aspects plus théoriques. Ces cartes seront exposées dans l'école accompagnées de la synthèse.*** »

Étape 1 – Réaliser deux cartes conceptuelles: domaines et théories/concepts (1x50')

Consignes

Collectivement

Composez les deux groupes qui prendront en charge une carte conceptuelle :

- *carte conceptuelle des domaines*
- *carte conceptuelle sur la théorie*

En sous-groupes

- *Organisez vos idées*
- *Organisez votre travail*
- *Représentez et organisez de manière graphique les domaines ou théories et concepts.*
- *Concevez et communiquez une structure complexe (textes, illustrations…)*

Étape 2 - Confronter les deux cartes (1x50')

Consignes

En sous-groupes

À partir des deux cartes conceptuelles exposées :

- *Mettez en perspective les éléments de la carte théorique avec les différents domaines identifiés par l'autre carte*
- *Dans cette perspective, évaluez les limites, le caractère obsolescent ou non des théories et des notions*
- *Évaluez la pertinence des règles en vigueur*
- *Proposez des ajustements, des adaptations, des évolutions en fonction des conceptions opposées (biocentrisme, anthropocentrisme, écocentrisme)*

Étape 3 -- Construction d'une synthèse (1x50')

Consignes

Collectivement

Sur base des propositions des sous-groupes, réalisez, à destination des autres élèves de l'école, une synthèse des positions prises par votre classe et des questions qui restent en suspens.

Déroulement:

Séance 1:

- Composition des deux groupes
- Conception de chaque carte conceptuelle

Séances 2 et 3 :

- Confrontation des cartes et échanges
- Échanges et réflexions
- Propositions
- Construction de la synthèse
- Exposition des cartes et de la synthèse

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

- Carte conceptuelle des questions concernées par la bioéthique
- Carte conceptuelle des notions, concepts et théories en bioéthique
- Prendre position sur des questions de bioéthique (synthèse)

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser
- Conceptualiser
- Lire un texte philosophique

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Remobiliser les questions restées en suspens dans la synthèse lors d'une journée citoyenne par exemple.

☆ Réaliser une charte des limites et conditions par rapport à l'étendue des possibles en matière de bioéthique.

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

3.1.2. Science et expertise
3.1.4. Liberté et responsabilité
3.2.6. Conviction, religion, politique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- Chneiweiss Hervé, Nau Jean-Yves, *Bioéthique, avis de tempêtes : les nouveaux enjeux de la maitrise du vivant*, Paris, Alvik, 2003
- Figueiredo Y., *Aux sources du débat écologique contemporain : l'expérience américaine*, Revue française d'études américaines, N°109, C A I R N, Belin, 2006, pp. 69 - 82.
- Maris V., *La protection de la biodiversité : entre science, éthique et politique*, Université de Montréal, septembre 2006
- Ricoeur P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990
- Sève Lucien, *Qu'est-ce que la personne humaine ?: bioéthique et démocratie*, Paris, La dispute, 2006
- Susanne Charles, *Bioéthique : pour un progrès de l'humanité*, Belgique, Memogrames-Les éditions de la mémoire, 2012
- Taguieff Pierre-André, *La bioéthique ou le juste milieu: Une quête de sens à l'âge du nihilisme*, Paris, Éditions Fayard, 2007

LIENS UTILES:

- https://iatranshumanisme.com/
- http://www.unesco.org/new/fr/social-and-human-sciences/themes/bioethics/

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité

Compétence

- Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Conceptualiser liberté et responsabilité
- Identifier les types de responsabilité
- Distinguer et mettre en relation responsabilité individuelle, responsabilité locale et responsabilité globale
- Conceptualiser la notion d'engagement
- Problématiser la liberté comme condition de possibilité de la responsabilité
- Problématiser la responsabilité comme condition de réalisation de la liberté
- Identifier des raisons de l'engagement ou du non-engagement
- Identifier des dérives possibles de l'engagement

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Problématiser la responsabilité, ainsi que la liberté, comme corrélatives de l'engagement individuel et collectif
- Argumenter sur les raisons de l'engagement ou du non-engagement

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 10

Savoirs

Concepts et notions

- Liberté et déterminisme (notamment déterminisme socioculturel)
- Responsabilité morale et responsabilité juridique, responsabilité individuelle et responsabilité collective, responsabilité locale et responsabilité globale
- Principe responsabilité
- Engagement (résistance, indignation, solidarité)

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité

Compétence développée:

Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif.

Enjeu(x):

Former des citoyens conscients que les formes de l'engagement (ou du refus de s'engager) dépendent de nos conceptions de la liberté et de la responsabilité.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Mettre en évidence la conception de la liberté et de la responsabilité inhérente à une prise de position/un projet/un texte réglementaire/un engagement ou un refus de s'engager/ une oeuvre…

Pistes pratiques:

- Organiser un colloque des philosophes : confronter la notion de liberté chez Epicure, Descartes, Spinoza…
- En partant de l'analyse du procès d'Eichmann par Arendt, et sa conception de la responsabilité, imaginer le commentaire qu'en auraient donné d'autres philosophes (Augustin, Nietzsche. Sartre…).
- Organiser un débat: Libre pour s'engager ou s'engager pour être libre?
- Problématiser les formes d'engagement possibles à partir d'une décision liberticide (liberté de circulation, d'expression, de presse, d'association, d'éducation…).
- À partir d'un projet, comparer la responsabilité morale et juridique d'une association de fait, d'une ASBL, d'une fondation, d'une société, d'une ONG, d'un État,…
- Organiser un débat sur « Quelle responsabilité si nous sommes déterminés ? »
- À partir du ROI, déterminer la conception implicite de la liberté individuelle et collective et problématiser les possibilités d'engagement qui y sont liées.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- Textes philosophiques sur la liberté d'Epicure, Descartes, Spinoza, Nietzsche, Sartre, Camus, de Beauvoir, Foucault…
- Hannah Arendt, *Eichmann à Jérusalem* et *Responsabilité et jugement*

Romans, discours et récits :

- S. Hessel, *Indignez-vous !*
- Aldous Huxley, *Le meilleur des mondes*

Films et documents audios et vidéos :

- A. de Pins, *La révolution des crabes*
- G. Deleuze, *Abécédaire*, « R comme résistance »
- *Hannah Arendt*, Margaret Von Trotta
- …

Pistes théoriques:

- Déterminisme et liberté chez les stoïciens, Spinoza, etc.
- Responsabilité politique et responsabilité morale chez H. Arendt
- L'engagement sartrien
- L'absurde et la révolte chez A. Camus
- P. Bourdieu et la reproduction sociale
- Résistance et indignation (M. Foucault, G. Deleuze, M. Benasayag, S. Hessel)
- L'intellectuel et le pouvoir chez E. Said, A. Laroui, etc.
- …

UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique

Compétences

- Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit
- Problématiser le processus de discussion démocratique

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Identifier des problèmes liés à la vie de la classe/de l'école
- Rechercher ensemble des solutions à ces problèmes et en débattre
- Élaborer un processus de décision
- Se mettre d'accord sur une solution et établir ou proposer des règles d'action
- Amener les élèves, lorsque le problème dépasse leurs compétences à établir des règles, à porter leur projet au niveau de décision concerné
- Évaluer la manière dont la discussion s'est déroulée

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 2 ; 3 ; 5 ; 7.2 ; 8 ; 9

UAA 2.1.4

Savoirs

Concepts et notions

- Égalité de droit
- Participation politique
- Devoir de participation, Droit à la non participation
- Démocratie directe, démocratie représentative, démocratie participative
- Consensus, compromis, dissensus
- Éthique de la discussion
- Leadership
- Suffrage

Savoir-faire

- Établir un espace de discussion
- Participer à un débat
- Décider collectivement
- Prendre position de manière argumentée
- Exercer un retour réflexif sur une pratique

Attitude

- Se décentrer par la discussion

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique

Compétences développées:

Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit
Problématiser le processus de discussion démocratique.

Enjeu(x):

Former des citoyens citoyens capables de prendre part aux différents processus de décision collective avec assertivité et esprit critique.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit.
Evaluer une prise de décision collective.

Pistes pratiques:

- Déterminer collectivement les modalités d'une sortie/ d'un voyage scolaire.
- Elaborer collectivement les modalités d'élection du délégué de la classe et évaluer régulièrement son action de manière constructive.
- Construire un conseil de la classe (déterminer collectivement sa fréquence, ses objectifs, son organisation, la répartition éventuelle des rôles…) et en évaluer régulièrement le fonctionnement.
- Imaginer et développer un projet visant à améliorer la vie dans l'école.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- *La démocratie (anthologie)*
- G. Brausch (dir.) *Petite histoire des pratiques démocratiques*
- J. Dewey, *Démocratie et Education*
- D. Vercauteren, O. Crabbé et T. Müller, *Micropolitiques des groupes*
- *Les enfants de Barbiana : Lettre à une maîtresse d'école*
- *Une fabrique de libertés : le Lycée autogéré de Paris*

BD et albums graphiques :

- A. Aurita, *LAP! Un roman d'apprentissage*

Romans, discours et récits :

- A. Paasilinna, *Prisonniers du paradis*

Films et documents audios et vidéos :

- F. Laumonnier et C. Rault, *L'école pirate*
- P. Le Ray, *L'école, un monde à construire*
- S. Lumet, *Douze hommes en colère*
- S. Xhroüet, *Le gai savoir*

Outils :

- Les TIC comme outils de participation
- Le Conseil de la jeunesse
- *Politique au programme : parler politique en classe*
- …

Pistes théoriques:

- Analyse institutionnelle et dynamique/ micropolitique des groupes : R. Lourau, G. Lapassade, F. Guattari, D. Vercauteren et T. Müller, K. Lewin, D. Anzieu ...
- Ecole, citoyenneté et démocratie
- La délibération chez Aristote
- Le processus démocratique (démocratie directe/représentative, mésentente, conflit et dissensus, la démocratie radicale, démocratie antique/démocratie moderne…)
- …

UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?

Compétences

- Problématiser le concept d'État
- Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Conceptualiser la notion d'État
- Identifier différentes conceptions de l'État
- Identifier des conceptions opposées au principe de l'État
- Identifier et questionner les différents domaines d'intervention de l'État

Transférer

Amener les élèves à opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Expliciter les raisons pour lesquelles un État est (ou non) nécessaire

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 7.1 ; 7.3

Savoirs

Concepts et notions

- État
- Liberté négative et liberté positive
- Loi liberticide
- Idéologie
- État de nature, état de société
- Volonté générale
- État de droit
- Anarchisme, Communisme, Libertarisme
- État gendarme, État-providence, État social actif
- Libéralisme
- Socialisme(s)

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser
- Distinguer le sens technique et le sens commun d'un terme

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?

Compétences développées:

Problématiser le concept d'État.
Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables de se construire une opinion éclairée sur le rôle et les fonctions d'un État.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Relier un choix politique/ une prise de position à une conception de l'Etat.
Identifier des convergences et des divergences entre deux systèmes politiques.
Justifier une prise de position en faveur ou en défaveur d'un système politique.

Pistes pratiques:

- Dans un récit utopique ou dystopique, identifier et problématiser le rôle et les missions dévolus à l'Etat.
- À partir d'exemples historiques ou anthropologiques, comparer une société étatique et une société non-étatique.
- Organiser un quiz où chaque groupe se voit attribuer une conception de l'Etat ou un système politique. Il doit, sur cette base, se prononcer en faveur ou en défaveur de décisions politiques et justifier ses choix.
- À partir d'une distribution de propositions issues de programmes électoraux, les associer à leurs partis politiques respectifs.
- Jeu de rôles: organiser le procès de l'Etat.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- H. Arendt, *Le totalitarisme*
- P. Clastres, *La société contre l'Etat*
- D. Guérin, *L'anarchisme (anthologie)*
- T. Hobbes, chapitres 13 à 17 du *Léviathan*
- E. de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*
- M. Löwy, *Politique de Marx*
- P. Manent, *Les libéraux (anthologie)*
- A. de Tocqueville, *L'ancien régime et la révolution*
- J.-J. Rousseau, *Le contrat social*
- E. Traverso, *Le totalitarisme : le XXe siècle en débat (anthologie)*
- E. Delruelle, *De l'homme et du citoyen : introduction à la philosophie politique*
- S. Klimis, *L'énigme de l'humain et l'invention de la politique : les racines grecques de la philosophie moderne et contemporaine*

BD et albums graphiques :

- N. Debon, *L'essai*

Romans, discours et récits :

- A. Huxley, *Le meilleur des mondes*
- G. Orwell, *1984* et *La ferme des animaux*
- J.-C. Rufin, *Globalia*
- T. Strasser, *La vague*

Sites internet :

- Sites de partis politiques

Pistes théoriques:

- Citoyenneté, démocratie et république dans la philosophie antique : Platon, Aristote, Cicéron,…
- La Boétie et la servitude volontaire
- Les théories du contrat social (Hobbes, Locke, Rousseau,…) et volonté générale.
- Le droit cosmopolitique chez Kant
- Famille, Société civile et État chez Hegel
- Tocqueville : sociabilités, opinion publique et Etat moderne
- Lieu vide du pouvoir en démocratie chez C. Lefort
- Liberté négative et positive chez I. Berlin
- Le libertarisme chez R. Nozick et M. Rothbard
- Les socialismes : Saint-Simon, Leroux, Bernstein, E. Durkheim, J. Jaurès
- Les communismes : Marx, Engels, Luxemburg, Trotsky,…
- Les anarchismes : Blanqui, Bakounine, Proudhon, Kropotkine, …
- Les libéralismes : Locke, Montesquieu, Smith, Constant, F. Hayek, J. Rawls,…

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): L'Etat/Les systèmes politiques/Le rôle de l'État/...

UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?

Quiz: Cette décision, l'aurais-tu prise?

3e DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES :

Compétences développées:

Problématiser le concept d'État
Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position.

Objectifs:

À quoi sert l'État? Dans quelle matière est-il censé intervenir, légiférer? Et de quelle manière? Quels intérêts doit-il garantir? À ces questions, des philosophes, des économistes, des sociologues ont tenté de répondre. En sont nés des conceptions différentes du rôle de l'Etat et des systèmes politiques. Cette situation d'apprentissage doit permettre aux élèves de préciser les contours de ceux-ci mais aussi d'identifier et de questionner les différents domaines d'intervention de l'État.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE:

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

- de conceptualiser la notion d'État
- d' identifier différentes conceptions de l'État
- d'identifier et questionner les différents domaines d'intervention de l'État.

DURÉE:

5 périodes de 50 minutes

PRÉREQUIS:

Socles de compétences CPC : 7.1 ; 7.3

RESSOURCES:

Savoirs:
Concepts et notions:
État
Idéologie
Anarchisme, Communisme, Libertarisme
État gendarme, État-providence, État social actif
Libéralisme
Socialisme(s)

Savoir-faire:
Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
Questionner
Conceptualiser
Problématiser

Attitudes:
Adopter une posture critique
Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Portfolios de documents à propos de différentes conceptions du rôle de l'État ou de systèmes politiques: un différent pour chaque groupe
- Dossier de presse à propos de décisions politiques diverses: le même pour tous
- Des cartons verts et rouges (un de chaque couleur par groupe)

PUBLIC CIBLE:

5e ou 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Quiz

Mise en situation:

« Vous êtes l'incarnation d'un nouvel État. Vous avez reçu un ensemble de documents qui décrivent les contours de votre rôle: quels sont vos domaines d'intervention, votre conception du citoyen, vos obligations envers lui… D'autres États, par le passé, ont pris certaines décisions. Auriez-vous fait de même?…»

Étape 1 - Quel système devons-nous représenter? (1 x 50')

Consignes

Par groupe (de 3 à 6 élèves)

Prenez connaissance du dossier « système » qui vous a été attribué. Il décrit la façon dont vous devez envisager votre rôle en tant qu'État.

Après la lecture des différents documents, échangez sur leur contenu:

- *Qu'en retenez-vous?*
- *Y a-t-il des points qui doivent faire l'objet de plus d'explications? Entre vous? Via une recherche plus approfondie?*
- *Dressez les grandes lignes directrices qui guideront votre action en tant qu'Etat.*

Chaque groupe analyse le dossier qui lui a été attribué et peut décider d'effectuer davantage de recherches sur son système politique pour préparer la prochaine étape.

Étape 2 - Qu'ont fait les autres? (2 x 50')

Mise en commun - Rappel

Consignes

Par groupe
Avez-vous effectué des recherches complémentaires sur votre système? Si oui, faites-en part au groupe.
Relisez rapidement les réponses apportées lors de l'étape 1.

Dossier de presse

Consignes

Individuellement
Prends connaissance du dossier de presse reprenant un certain nombre de décisions politiques prises par le passé.
Compare les à celles qui pourraient être prises par l'Etat que ton groupe est censé incarner.
Cela te semble-t-il cohérent avec ton système?

Par groupe
Échangez vos points de vue sur les décisions du dossier.
L'Etat que votre groupe incarne aurait-il pris cette décision?
Justifiez.

Déroulement:

Séance 1:

- Mise en commun/rappel
- Analyse individuelle du dossier de presse

Séance 2 :

- Travail en groupe

Étape 3 - Quiz (1 x 50')

Quiz

Le professeur anime le quiz:
- Chacune des décisions décrites dans le dossier de presse est passée en revue. À chaque fois, la question est la même: Et, toi, État: cette décision, l'aurais-tu prise?
- Chaque groupe présente un carton rouge ou vert. Après avoir rappelé quelle conception il représente, le groupe justifie son choix.
- Les réponses sont débattues collectivement. Le professeur aide les élèves à trancher.

Consignes

Par groupe
Prononcez-vous sur chacune des décisions présentées:
- *Vert: oui, nous aurions pris la même décision*
- *Rouge: non, nous n'aurions pas pris la même décision*

Justifiez.

Collectivement
Les réponses des autres groupes vous paraissent-elles cohérentes?

Étape 4 - Synthèse (1 x 50')

Synthèse

Construction de la synthèse

Essayons de dresser les contours et les caractéristiques des différents systèmes que nous avons abordés.

De quelle manière ce quiz nous a-t-il permis:

- *de conceptualiser la notion d'État*
- *d' identifier différentes conceptions de l'État*
- *d'identifier et questionner les différents domaines d'intervention de l'État*

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production collective:
- Synthèse

FICHES-OUTILS:

- Questionner
- Problématiser
- Conceptualiser
- Prise de parole

PISTES PÉDAGOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES:

☆ Le nombre de conceptions abordées peut être très variable. On pourrait se contenter d'un groupe « État-gendarme », un groupe « État-providence ». Mais on peut tout aussi bien proposer des variantes de systèmes politiques (libéralisme, néo-libéralisme, communisme, marxisme-léninisme, social-démocratie, écologie politique, nationalisme…)

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen

3.1.4. Liberté et responsabilité

3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs

3.2.6. Conviction, religion, politique

RÉFÉRENCES: à titre indicatif

- Guillaume Sibertin-Blanc, *Philosophie politique (XIXe-XXe siècles)*, Paris, PUF/Licence, 2008.
- Dans le manuel d'E. Delruelle, *De l'homme et du citoyen : introduction à la philosophie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2014, un certain nombre de « séances » abordent la question de l'Etat : les 3, 4 et 5e séances, ainsi que les séances 8 à 12 et la 16e
- Clastres, « La société contre l'Etat » ([1974] Paris, Minuit/Reprise, 2011).

Troisième degré – 2e heure

UAA 3.2.1. Sens et interprétation

a) Référentiel

<table>
<tr><th colspan="3">Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré</th></tr>
<tr><th colspan="3">UAA 3.2.1. Sens et interprétation</th></tr>
<tr><td colspan="3">Compétences
Problématiser le concept d’interprétation
Questionner la fonction des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité
Explorer et questionner le sens et les interprétations des mythes, des rites et des symboles</td></tr>
<tr><td colspan="2">Processus</td><td>Ressources</td></tr>
<tr><td>Appliquer
À partir d’exemples*, amener les élèves à :
Problématiser le concept d’interprétation
Distinguer ce qui peut/doit faire l’objet d’une interprétation de ce qui ne relève pas de l’activité herméneutique et justifier les choix opérés
Identifier diverses interprétations d’un même objet, les contextualiser et questionner leur pertinence
Identifier différentes fonctions des mythes, des rites et des symboles
Expliciter et questionner les oppositions : fait/interprétation, explication/interprétation, factuel/symbolique, univoque/ plurivoque</td><td>Transférer
À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :
Dégager des interprétations de mythes, rites ou symboles, questionner leur pertinence et justifier le choix de telle ou telle interprétation
Repérer les fonctions des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité</td><td rowspan="2">Prérequis
Socles de compétences EPC : 1 ; 1.2 ; 6 ; 6.3
Savoirs
Concepts et notions
Fait/interprétation
Mythe, rite, symbole, notamment dans différentes traditions religieuses
Factuel/symbolique
Sens littéral/sens symbolique
Univoque/plurivoque
Expliquer/comprendre
Socialisation
Savoir-faire
Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
Contextualiser notamment en référence au cadre historique
Questionner
Problématiser
Attitudes
Se décentrer
Adopter une posture critique
S’ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions</td></tr>
<tr><td colspan="2">Connaitre
Expliciter les concepts et notions et les illustrer par un exemple</td></tr>
</table>

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.2.1. Sens et interprétation

Compétences développées:
Problématiser le concept d'interprétation.
Questionner la fonction des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité.
Explorer et questionner le sens et les interprétations des mythes, des rites et des symboles.

Enjeu(x):
Former des citoyens capables:
- de comprendre qu'il y a plusieurs manières de mettre le monde en signification.
- de mettre leur interprétation du monde en suspens.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA
Mettre en évidence la fonction d'un mythe, rite ou symbole dans un processus d'interprétation du monde.
Mettre en évidence la manière dont un mythe, un rite ou un symbole structure une collectivité.

Pistes pratiques:
- En comparant des séquences vidéo illustrant des pratiques tribales et des formes d'arts urbains/pratiques martiales (capoiera, hip-hop, C-walk, krump…), relever les similitudes et les gestes symboliques. Proposer une interprétation en fonction de contextes différents.
- Comparer et contextualiser des codes et symboles (alimentaires, vestimentaires, gestuels…) dans différents groupes (skinheads, redskins, Vory v zakone, samourai, moines…). Mettre en évidence la manière dont ils structurent une collectivité.
- Problématiser les fonctions du tatouage (ou autres modifications corporelles) selon l'endroit et l'époque (esthétique, initiatique, stigmatisant…).
- Questionner la fonction de mythes et rites universels (mythes d'origine, rites de passage) issus de diverses cultures et problématiser leur interprétation.
- Par groupe, réaliser un exposé retraçant l'histoire d'un mythe, d'un rite ou d'un symbole en mettant en évidence la manière dont il passe d'une culture à une autre (sapin de Noël, fêtes solsticiales, chandeleur, svastika, Père Noël, Œdipe, Halloween…)
- Au départ d'œuvres d'art (« Fontaine » de Duchamp, « Sculpture interne » de Jacques Lizène, « Carré blanc sur fond blanc » de Malevitch…) questionner la légitimité de diverses interprétation possibles
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :
- R. Barthes, *Mythologies*
- P. Clastres, *Chronique des indiens Guayaki*
- S. Freud, *L'interprétation des rêves*
- C. Ginzburg, *Les batailles nocturnes et Le fromage et les vers*
- M. Mauss, *Essai sur le don*
- T. Römer, *La Bible, quelles histoires !*
- J.-P. Vernant, « Raisons du mythe » et *L'univers, les dieux, les hommes : Vernant raconte les mythes*

Romans, discours et récits :
- Parabole des aveugles et de l'éléphant

Films et documents audios et vidéos :
- D. Lachapelle, *Rize*
- C-Walk, *It's a way of livin*

Expositions :
- *Japon, des hommes et des masques*
- …

Pistes théoriques:
- La sociologie compréhensive de M. Weber
- Les philosophes du soupçon — Marx, Nietzsche, Freud
- L'herméneutique (Dilthey, H.-G. Gadamer, P. Ricoeur…) et l'opposition expliquer/ comprendre
- A. Wénin et l'exégèse narrative
- M. Arkoun et l'humanisme arabe
- L'herméneutique de N. Abou Zayd
- Les mythes et les rites (E. Durkheim, M. Mauss, M. Eliade, C. Ginzburg, J.-P. Vernant,…)
- Textes religieux : la Bible, le Coran, ...
- …

UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)

Compétences

- Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle
- Problématiser les éventuels dilemmes entre identité culturelle et participation à la vie de la cité
- Problématiser l'idéal d'universalité

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Conceptualiser universalité et singularité
- Conceptualiser culture et liberté
- Identifier la présence d'un idéal d'universalité dans différentes cultures
- Identifier les formes de liberté individuelle et collective au sein de différentes cultures
- Identifier la pluralité des normes au sein d'un champ social
- Problématiser le déterminisme socioculturel
- Identifier les enjeux éthiques des tensions entre déterminismes socioculturels et liberté humaine

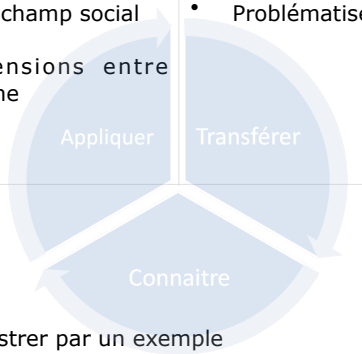
Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminismes socioculturels et liberté individuelle
- Justifier l'issue d'un dilemme entre identité culturelle et participation à la vie de la cité
- Problématiser l'idéal d'universalité

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple



Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 6

Concept : discrimination (UAA 2.1.3)

Savoirs

Concepts et notions

- Universalité, singularité, principes, normes, valeurs, règles communes, déterminisme socioculturel, culture, liberté, identité, société
- Acculturation, déculturation, transculturation, enculturation, ethnocentrisme, relativisme culturel, intégration, assimilation, rejet communautaire, repli communautaire, discrimination religieuse

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer
- S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)

Compétences développées:

Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle.

Problématiser les éventuels dilemmes entre identité culturelle et participation à la vie de la cité.

Problématiser l'idéal d'universalité.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables d'articuler culture(s) et liberté(s) pour construire leur identité singulière et le vivre ensemble.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Rédiger un récit de vie mettant en évidence l'articulation entre déterminismes socioculturels et liberté individuelle.
Mettre en évidence les vecteurs d'universalisation d'une culture

Pistes pratiques:

- Questionner l'idéal d'universalité à travers le prisme de la beauté (les transformations du corps, la mode…)
- Comparer la conception du mariage dans différentes cultures.
- Comparer des politiques d'intégration de populations allochtones (France, Grande-Bretagne, USA, Thaïlande, Norvège, Nouvelle-Zélande…).
- Mettre en évidence les déterminismes socio-culturels et les libertés individuelles en matière de construction de l'identité au travers de l'alimentation (ou du parcours scolaire, professionnel, des loisirs…).
- À partir de représentations individuelles d'un idéal universel, construire une fresque collective.
- Organiser un colloque des philosophes et des anthropologues sur le concept d'identité culturelle
- À partir d'un objet précis (musique, littérature, danse, le travail, la notion du temps…), identifier le prisme colonial/racial qui détermine nos conceptions de la culture (sauvage/barbare/civilisé, oriental/occidental…).
- Mettre en scène un débat télévisé entre Bourdieu et Sartre à propos du thème « déterminisme et liberté ».
- Problématiser l'idéal d'universalité au travers de l'interdiction du port de signes convictionnels, de l'obligation du port de l'uniforme…

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- P. Bourdieu, *Questions de sociologie*
- D. Daeninckx, *L'école des colonies*
- M. Godelier, *Au fondement des sociétés humaines*
- S. Hall, *Identités et cultures*
- C. Lévi-Strauss, *Race et histoire*
- G. Noiriel, *Chocolat clown nègre*
- J.-P. Sartre, *L'existentialisme est un humanisme* et *Situations V : colonialisme et néo-colonialisme*
- I. Tufayl, *Le philosophe autodidacte*

Romans, discours et récits :

- P. Lumumba, *Africains, levons-nous !*
- R. Wright, *Black Boy*

Films et documents audios et vidéos :

- J.-M. Barrère et M. Dozier, *L'exploration inversée. Le tour de France de deux Papous*
- C. Berri, *Germinal*
- D. Boyle, *Slumdog Millionnaire*
- E. Chatillez, *La vie est un long fleuve tranquille*
- S. Daldry, *Billy Elliot*
- S. Hormann, *Fleur du désert*
- M.-C. Mention-Schaar
- …

Pistes théoriques:

- La critique de l'ethnocentrisme chez C. Lévi-Strauss, E. Viveiros de Castro…
- Culture, identités et subjectivité en Islam chez F. Benslama
- La question culturelle dans les pensées décoloniales et postcoloniales : A. Césaire, F. Fanon, E. Saïd, E. Glissant, P. Gilroy, G. C. Spivak, A. Mbembe…
- C. Taylor et la construction de l'identité au croisement des cultures
- D. Dubuisson sur l'histoire des religions entre exigence d'universalité et perspective ethnocentrique
- L'universalisme chez F. Jullien
- …

UAA 3.2.4. La justice

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.2.4. La justice

Compétences

- Problématiser le concept de justice.
- Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Questionner l'universalité de l'exigence de justice
- Repérer les cas dans lesquels la question de la justice se pose
- Identifier et questionner différentes conceptions de la justice
- Problématiser la relation entre le Juste et le Bien

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 3

Savoirs

Concepts et notions

- Justice
- Légitimité
- Équité, égalité
- Justice distributive, justice commutative
- Justice sociale
- État
- Droit naturel/droit positif
- Justice internationale
- Vérité judiciaire, rendre justice/se faire justice soi-même (vengeance)
- Discrimination positive
- Le Bien, le Juste

Théorie(s)

- Théories de la justice (Aristote; Utilitarisme; J. Rawls)

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Questionner
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.2.4. La justice

Compétences développées:

Problématiser le concept de justice.
Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables de se positionner face à différentes conceptions de la justice.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

À partir d'une question de justice, envisager différents types de résolution possibles et identifier les raisons qui amènent à en privilégier l'une ou l'autre.

Pistes pratiques:

- À partir de règles en vigueur dans notre droit social, identifier et questionner différentes conceptions de la justice (sur base de l'égalité, des besoins, du mérite)
- À partir d'un conte, d'une légende, d'un mythe relatif à une question de justice (culpabilité, responsabilité, réparation...), amener les élèves à déterminer le type de justice illustré et éventuellement à imaginer d'autres formes de résolution possibles.
- Interroger la conception de la justice sous-jacente aux normes légales en matière fiscale, pénale..., en comparant différents niveaux (local/global, national/international,...) : intérêts notionnels et fiscalité de citoyens lambdas, troïka européenne, CPI et boycotts éventuels, accords commerciaux et mobilisations citoyennes (CETA, TTIP...) ...
- À partir de cas pratiques (procès, endettement public, endettement individuel, libération anticipée…), mettre en évidence la dissonance cognitive résultant de la comparaison entre justice idéale/conceptuelle/absolue et « résolution » concrète.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- Aristote, *Ethique à Nicomaque*
- J. Bentham, *Le panoptique*
- M. Bessone (éd.), *La justice (anthologie)*,
- E. Delruelle, *De l'homme et du citoyen*
- M. Foucault, *Surveiller et punir*
- W. Kymlicka, *Les théories de la justice : une introduction*
- F. Nietzsche, *Généalogie de la morale*
- Platon, *La République*
- M. Villey, *La formation de la pensée juridique moderne*

Films et documents audios et vidéos :

- R. Depardon, *10e chambre, instants d'audience* et *Délits flagrants*
- J. X. de Lestrade, *Un coupable idéal*
- M. Winterbottom, *The road to Guantanamo*
- …

Pistes théoriques:

- Les sophistes et l'invention du droit positif
- Les théories de la justice d'Aristote à J. Rawls
- Droit naturel et droit positif de Thomas d'Aquin au jupositivisme contemporain (cf. M. Villey, L. François)
- Le bonheur du plus grand nombre chez les utilitaristes.
- Sur la primauté entre le juste et le bien chez P. Ricœur et J. Habermas
- Le revenu de citoyenneté chez J.-M. Ferry
- …

UAA 3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs

Compétence

- Problématiser le concept de pouvoir politique et les moyens d'action du citoyen en démocratie

Processus

Appliquer

À partir d'exemples*, amener les élèves à :

- Conceptualiser la notion de pouvoir
- Identifier différentes formes de pouvoir en démocratie
- Identifier le rôle des acteurs institutionnalisés ou non institutionnalisés en démocratie
- Problématiser la notion d'opinion publique
- Identifier les moyens d'action légaux des citoyens en démocratie

Transférer

À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :

- Imaginer et évaluer un moyen d'action pour défendre des droits ou un projet politique
- Imaginer une intervention de l'État dans une situation de crise et/ou de conflit et en justifier la légitimité

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
- Énoncer quelques contre-pouvoirs et procédures de recours du citoyen

Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 7 ; 8

Savoirs

Concepts et notions

- État, société civile, citoyen
- Séparation des pouvoirs (législatif, exécutif, judiciaire)
- Régimes politiques: démocratie, autoritarisme, totalitarisme
- Démocratie directe, représentative, participative
- Pouvoir, influence, domination
- Monopole de la violence légitime
- Lutte, conflit, résistance, indifférence
- Opinion publique
- Acteurs institutionnalisés et non institutionnalisés en Belgique et au niveau international

Savoir faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Recourir à l'imagination

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs

Compétence développée:

Problématiser le concept de pouvoir politique et les moyens d'action du citoyen en démocratie.

Enjeu(x):

Former des citoyens conscients des rouages de la démocratie et capables de porter un regard critique sur l'exercice du pouvoir.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Imaginer et évaluer un moyen d'action pour défendre des droits ou un projet politique.

Imaginer une intervention de l'État dans une situation de crise et/ou de conflit et en justifier la légitimité.

Pistes pratiques:

- Au travers de travaux réalisés en groupe, comparer la gestion de la crise des migrants et de leur accueil par différents États européens et la réaction de leur société civile.
- Analyser le processus de reconnaissance d'un génocide, d'une minorité…
- Imaginer une intervention de l'État dans une situation de crise et/ou de conflit et en justifier la légitimité. Cela au travers d'un jeu de rôles dans lequel les différents acteurs de la vie politique se retrouvent (parlementaires, ministre(s), expert(s), société civile, médias, groupes de pression ou d'intérêt…)
- En comparant différentes théories de la révolution, organiser un débat sur la pertinence démocratique du processus révolutionnaire.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- H. Arendt, « Le déclin de l'Etat-Nation »
- A. Benmakhlouf, *Le réveil démocratique*
- D. Guérin, *Ni dieu ni maître : anthologie de l'anarchisme*
- M. Löwy, « Politique », et textes de Lénine, de Luxemburg, de Trotsky, de Gramsci, de Lukàcs, etc. sur la révolution sur www.marxists.org
- Montesquieu, *De l'esprit des lois*
- E. Traverso, *Le totalitarisme : le XXe siècle en débat (anthologie)*
- *Politique au programme : parler politique en classe*

Films et documents audios et vidéos :

- *Café serré*
- M. Moore, *Bowling for Columbine*

Expositions :

- Activités et animations proposées par le musée Belvue.

Théâtre et spectacle vivant :

- J. Pommerat, *Ça ira (1) Fin de Louis*
- Nimis Groupe, *Ceux que j'ai rencontrés ne m'ont peut-être pas vu*

Autres :

- Institutions parlementaires à visiter (Parlementarium, parlements fédéral et régionaux…)
- …

Pistes théoriques:

- Montesquieu et la séparation des pouvoirs
- Les conceptions contemporaines de la démocratie : luttes, conflits et résistance (Lefort, Abensour, Rancière, Touraine…)
- Espace public et espace public oppositionnel
- Etat et question migratoire
- Théories de la révolution et pouvoir démocratique
- Les théories du totalitarisme
- …

UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique

a) Référentiel

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3e degré

UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique

Compétence

- Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique

Processus

Appliquer

À partir d'exemples* amener les élèves à :

- Conceptualiser le fait religieux
- Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique
- Comparer les manières dont les États démocratiques organisent la laïcité politique

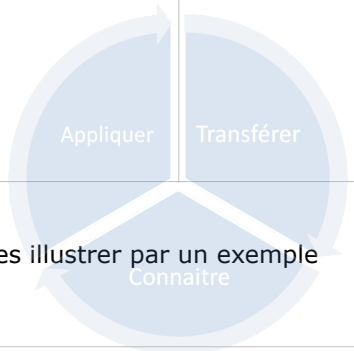
Transférer

À partir de situations nouvelles, amener l'élève à :

- Proposer une articulation entre convictions (religieuses ou non) et règles sociales en vigueur dans son environnement (classe, cour de récréation, établissement scolaire, quartier, mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc.)

Connaitre

- Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple



Ressources

Prérequis

Socles de compétences EPC : 6 ; 8.1

Savoirs

Concepts et notions

- Fait religieux, spiritualité, convictions
- Religions théistes et non théistes
- Sacré/profane
- Laïcité politique
- Sécularisation
- Agnosticisme, athéisme
- Espace public, espace commun, espace privé

Savoir-faire

- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes

- Adopter une posture critique
- Se décentrer

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

b) Pistes pédagogiques et didactiques

UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique

Compétence développée:

Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique.

Enjeu(x):

Former des citoyens capables de distinguer conviction, religion et politique.

Exemple(s) de production attendue au terme de l'UAA

Proposer une articulation entre convictions (religieuses ou non) et règles sociales en vigueur dans un environnement donné.
Identifier les conditions de possibilités de l'expression et de la mise en débat des différentes convictions dans l'espace public

Pistes pratiques:

- À travers le mythe d'Antigone, identifier les éventuelles convictions des protagonistes et les raisons de leurs actions
- Comparer, à travers un travail de recherche en groupes, différentes conceptions culturelles du « fait religieux » (d'un point de vue historique ou anthropologique)
- Colloque des philosophes sur les conceptions et les manières de régler le rapport entre l'État et les religions (laïcité(s), neutralité…)
- À travers une situation historique ou d'actualité (mariage pour tous en France, signature de la loi dépénalisant l'avortement en Belgique, accommodements raisonnables au Québec, affaire Larry Flint aux USA, caricatures de Mahomet, financement des cultes en Belgique…), analyser comment les convictions religieuses s'articulent au cadre démocratique.
- …

Supports:

Textes théoriques et philosophiques :

- J. Baubérot, *Les sept laïcités françaises*
- B. Decharneux, *Socrate l'Athénien ou l'invention du religieux*
- E. Delruelle, « Charlie, violence et civilité. Réflexions sur la liberté d'expression » et « Antigone entre désobéissance et responsabilité »
- J. Lagrée, *La religion : Cicéron, Spinoza, Lucrèce, Bergson, Hegel*

Théâtre et spectacle vivant :

- Les différentes versions d'Antigone
- …

Pistes théoriques:

- Spinoza et le théologico-politique
- La religion dans les limites de la simple raison selon Kant
- Humanisme, laïcité, pluralisme, tolérance et reconnaissance : Locke, Bayle, Voltaire, Mill, J. Rawls, J. Baubérot, A. Tosel…
- Weber, Durkheim et la sociologie des religions
- Religion, modernité et sécularisation (H. Blumenberg…)
- C. Schmitt et la théologie politique
- Le rapport entre philosophie et religion chez Ibn Tufayl
- …

c) Exemple de situation d'apprentissage

Thème(s): Démocratie et religion/ Démocratie et convictions/...

UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique

Analyser comment les convictions religieuses s'articulent au cadre démocratique

3e DEGRÉ

OBJECTIFS/COMPÉTENCES

Compétence développée:

Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique.

Objectifs:

Comment les régimes démocratiques gèrent-ils les tensions entre convictions et décisions politiques? Quels sont les mécanismes qu'ils tentent de mettre en place pour le faire? Comment sont-ils mis en oeuvre? Cette situation d'apprentissage permettra aux élèves de dégager les enjeux démocratiques des différentes manières dont, face à l'intervention des institutions religieuses, les États démocratiques tentent d'organiser la laïcité politique. Elle leur permettra de mettre en évidence ce qui relève des convictions et de s'interroger sur la place qui leur est éventuellement accordée dans les processus de décision politique.

ACQUIS D'APPRENTISSAGE

Au terme de cette situation d'apprentissage, les élèves seront capables de:
- problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique;
- comparer les manières dont les États démocratiques organisent la laïcité politique.

DURÉE

Environ 5 périodes de 50'.

PRÉREQUIS

Socles de compétences EPC : 6 ; 8.1

RESSOURCES

Savoirs

Concepts et notions:
- Fait religieux, spiritualité, convictions
- Sacré/profane
- Laïcité politique
- Sécularisation
- Agnosticisme, athéisme
- Espace public, espace commun, espace privé

Savoir-faire
- Lire, comprendre et analyser un texte philosophique
- Conceptualiser
- Problématiser
- Prendre position de manière argumentée

Attitudes
- Adopter une posture critique
- Se décentrer

MATÉRIEL ET SUPPORT(S):

- Documentation sur les différents cas historiques ou d'actualité que l'on attribuera aux groupes d'élèves, illustrant la problématique de l'articulation des convictions religieuses au cadre démocratique
- Textes philosophiques et scientifiques sur le problème de l'articulation des convictions au cadre démocratique
- Textes philosophiques et scientifiques sur les concepts et notions

PUBLIC CIBLE:

5e ou 6e année de l'enseignement secondaire ordinaire.

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ: Analyser comment les convictions religieuses s'articulent au cadre démocratique

Mise en situation:

« Suite à plusieurs polémiques dans l'actualité (mariage pour tous, propos tenus par Donald Trump, certaines décisions prises par le gouvernement turc…), beaucoup de citoyens s'interrogent sur les liens entre convictions religieuses et décisions politiques. Les valeurs religieuses peuvent-elles guider les décisions politiques dans une démocratie? En tant que citoyen, vous voudriez vous positionner. Pour cela, vous devrez accepter de compter sur les autres pour mieux comprendre… »

Étape 1 – Identifions des cas illustrant la problématique de l'articulation des convictions religieuses au cadre démocratique (40')

Recherche exploratoire

Consignes

Par groupe de 2 ou 3
Sur base des exemples cités dans la mise en situation, recherchez, dans l'histoire ou l'actualité, d'autres cas illustrant la problématique de l'articulation des convictions religieuses au cadre démocratique.

Choisir

Consignes

Collectivement
Mettez vos réponses en commun et débattez de la pertinence des cas proposés.

Retenons ceux qui vous semblent les plus pertinents pour la suite

Étape 2 – Analysons comment les convictions s'articulent au cadre démocratique (10' pour choisir + 4 x 50')

Analyse

Consignes

Par groupe
Choisissez un des cas évoqués et réalisez un dossier écrit et un exposé de 10' maximum mettant en évidence l'articulation ou les tentatives d'articulation des convictions religieuses au cadre démocratique. Pour ce faire, vous vous baserez sur vos propres recherches, ainsi que sur les documents mis à votre disposition en classe.

Les élèves travaillent en autonomie. L'enseignant les accompagnera tout au long du processus.
Au besoin, il pourra:

- aider le groupe à s'organiser, à structurer le travail, à communiquer, à travailler ensemble…;
- apporter des explications sur les textes philosophiques et scientifiques;
- apporter une aide pour réaliser les recherches;
- …

Synthèse

Construction de la synthèse

De quelle manière les différents cas présentés et analysés nous ont-ils permis de :

- *problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique;*
- *comparer les manières dont les États démocratiques organisent la laïcité politique?*

TYPE DE PRODUCTION ATTENDUE:

Production de groupe:

- Dossier écrit
- Exposé oral

Production collective:

- Synthèse

FICHES-OUTILS:

- Parole et prise de parole
- Conceptualiser et problématiser
- Questionnement médiatique
- …

PISTES PEDAGOGIQUES ET METHODOLOGIQUES:

L'enseignant pourra se montrer plus ou moins cadrant en fonction du temps dont il dispose, et par exemple, supprimer l'étape 1 et attribuer un cas précis à chaque groupe. Il pourra fournir l'ensemble des documents ou, au contraire, laisser une plus grande place aux recherches personnelles des élèves.

Dans un travail de ce type, il est particulièrement intéressant que les élèves disposent de grilles critériées d'évaluation dès le début afin de s'y référer régulièrement. Cela favorisera l'auto-régulation et donc l'autonomie et la responsabilisation. Il sera indispensable de les aider à s'approprier les critères en question.

LIEN AVEC D'AUTRES UAA:

2.1.4. Participer au processus démocratique
2.2.1. Diversité des discours sur le monde
3.1.5. Participer au processus démocratique
3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?
3.2.2-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)
3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs

BIBLIOGRAPHIE: à titre indicatif

Jacqueline Lagrée, *La religion : Cicéron, Spinoza, Lucrèce, Bergson, Hegel*, Paris, Armand Collin, 2006.
Jean Baubérot, *La Laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte/Poche, 2014, *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2014
Jean Delumeau (dir.), *Le fait religieux*, Paris, Fayard, 2002.
Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger, *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF/Quadrige, 2010.

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.

Questionnement Philo

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.

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 ? »

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 ? »

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

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 de 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 (medium) 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-types	Questions retenues ou ajoutées par l'élève
1	Émetteur	**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 ?**	
2	Récepteur	**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…)	
3	Langage	**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…)	
4	Typologie	**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, *heroic fantasy,* merveilleux, fantastique, science-fiction…) **Quelles sont les règles de ce(s) genre(s) ?** **Y aurait-il transgression ou modulation de ces règles ?**	
5	Représentation	**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 ?**	
6	Technologie	**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 ?)	



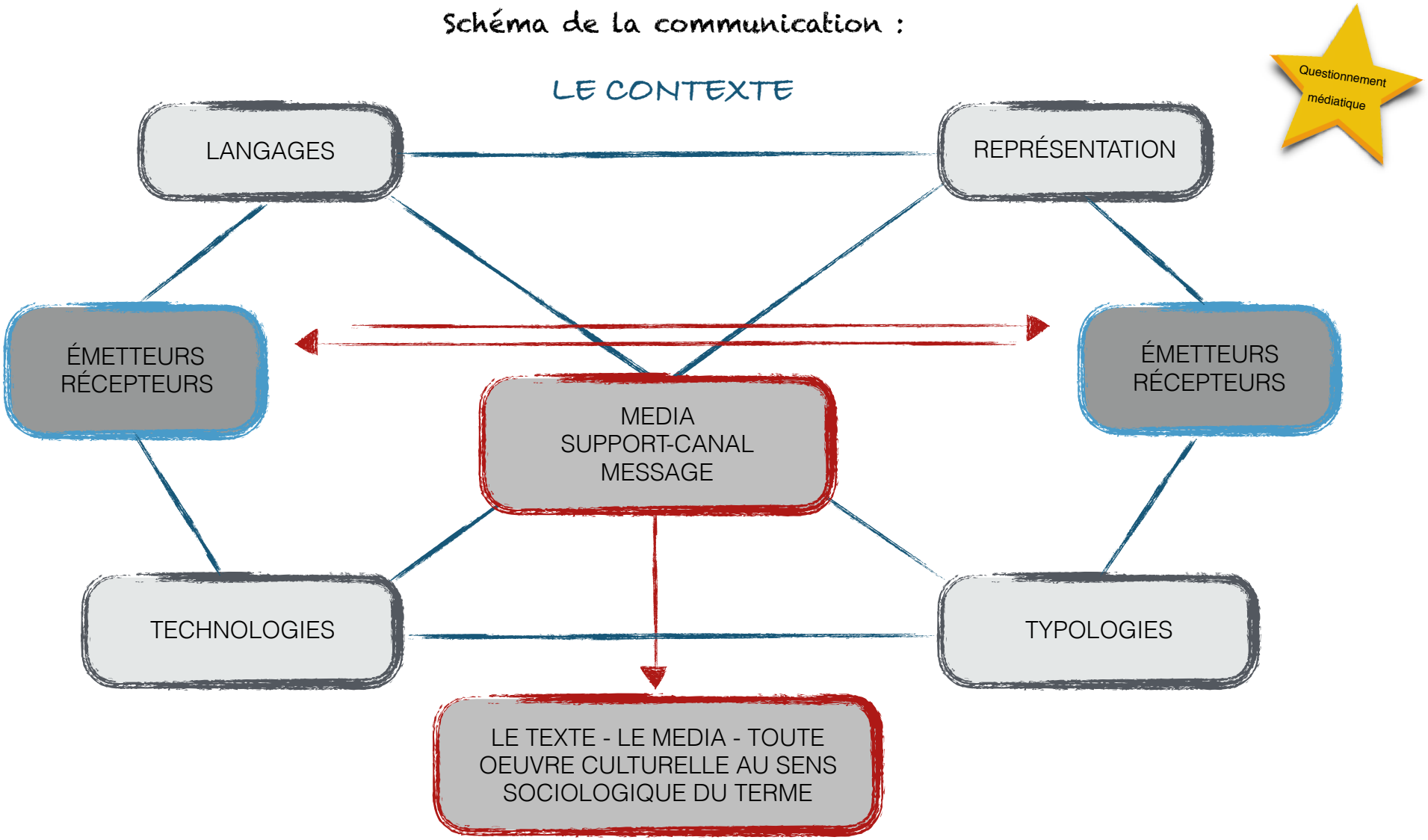
Explications et remarques :

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 :



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



c) Le questionnement artistique[1]

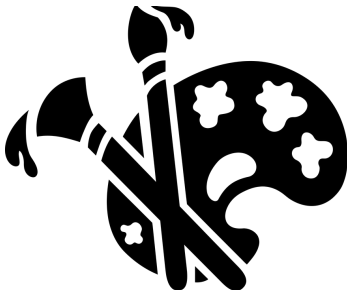
Les supports artistiques méritent une attention toute particulière au moins pour deux raisons : d'abord parce qu'ils développent non seulement des compétences cognitives, mais aussi des compétences sociales, ensuite parce qu'ils relèvent de l'esthétique qui a pour objet d'étude l'expression du concept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

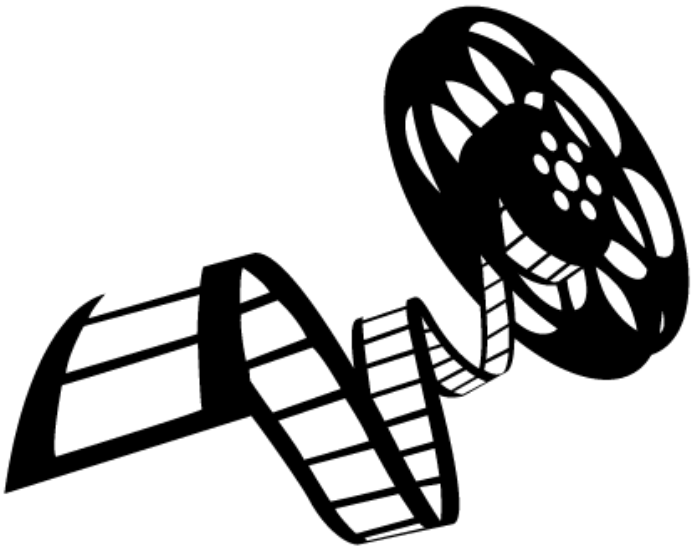
Grille d'analyse ARTISTIQUE

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** ?









[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.**

Problématiser

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

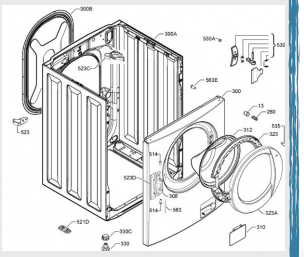
Toute question a des **présupposés**.

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 21e siècle, de vivre en démocratie, etc.

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

2 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.

3 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'Ecole 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.

4 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'on fait en fonction d'un enjeu spécifique au contexte qui était le leur (émergence de l'Etat moderne avec La Boétie, tensions entre monarchie puritaine et républicanisme dans la Hollande du 17e siècle chez Spinoza, montée du nazisme dans les années 1930 pour Reich et l'Ecole 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, 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 20e 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.

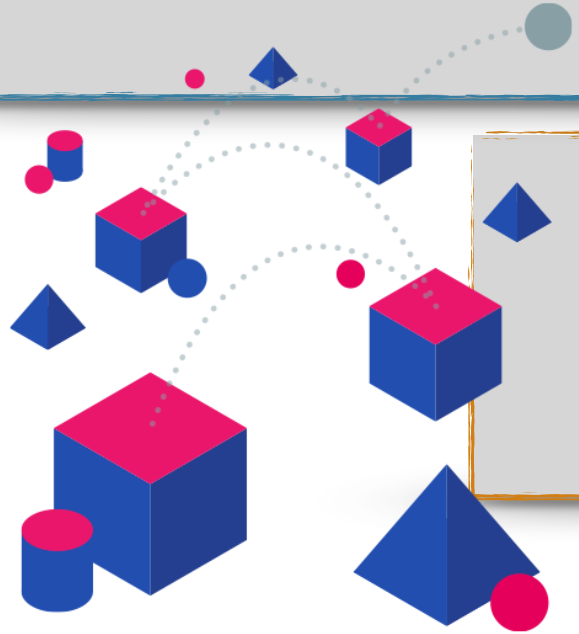
Concpetualiser

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 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 ardus. 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 connait 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 elleux-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.

Dépoussiéré, 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 démocratique**.

Prise de parole

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 êtres 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 méconsidérer…

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 enviables 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 leurs 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

Pratique du débat

Quoi ?

Débattre est une démarche qui peut permettre de répondre à une problématique posée, dans laquelle apparait 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** : maitriser 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.

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...

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'approprieront 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.

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.

À 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.

Méthode Auteur	Objectifs principaux	Moyens principaux (protocole)	Supports privilégiés	Outils privilégiés	Apports généralement relevés	Limites généralement relevées	Remarques
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…	Distinction des énoncés descriptifs - normatifs - expressifs - évaluatifs. Distinction de l'intérêt 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	Entrainement 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)**	Entrainement 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 : - *ethos* (se mettre en scène) - *pathos* (faire appel aux émotions) - *logos* (connaitre 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, une situation 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



- 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



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

[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.

Décisions collectives

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 artistique[1]

Parcours culturel et artistique

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.

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

Parcours culturel et artistique

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?

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'approprier (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



THÉMATIQUE

N° de module/ chapitre/ UAA. **Titre**

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

L'expression « acquis d'apprentissage » désigne « ***ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage*** ».
Ces acquis seront identifiés avant de préparer la situation d'apprentissage afin de cibler les activités les plus pertinentes et seront évalués au terme de la situation d'apprentissage.
Renvoi aux tâches génériques des trois processus cognitifs.

Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.
Le terme de **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.
Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève.

Nombre de périodes nécessaires pour la situation d'apprentissage (ex : 1 X 50')

Renvoi aux socles ou aux UAA antérieures (voir acquis d'apprentissage).

Listage des ressources nécessaires qui permet d'identifier l'**ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés** au cours de la situation d'apprentissage et qui s'avèrent **incontournables** lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.
Ces ressources s'inscrivent dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétence.

Listage du **matériel et support nécessaires** lors de la réalisation des tâches ou productions.

Indication de l'année du degré.

Un exemple de production attendue peut être proposé.

La situation d'apprentissage peut renvoyer à la (aux) fiche(s)-outil(s) en annexe.

Renvoi au schéma Thèmes / Chapitres ou croisements possibles.

Des suggestions de pistes pédagogiques ou méthodologiques peuvent être proposées afin d'ouvrir d'autres possibles.

1. À propos des processus :

Situation d'apprentissage

Les processus mis en œuvre lors d'activités permettent de construire, d'entrainer 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 homologies entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

- Dans le **connaitre,** 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'expliciter 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

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

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 reconnaitre 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.

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.tc) ?
(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



Heure commune	1e année du degré	2e année du degré	Deuxième heure	1e année du degré	2e année du degré
Deuxième degré					
2.1.1. Discours et pièges du discours			2.2.1. Diversité des discours sur le monde		
2.1.2. Éthique et technique			2.2.2. Médias et information		
2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations			2.2.3. Violence et humanisation		
2.1.4. Participer au processus démocratique			2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui		
2.1.5. Légitimité et légalité de la norme			2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen		
2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement					
Troisième degré					
3.1.1. Vérité et pouvoir			3.2.1. Sens et interprétation		
3.1.2. Sciences et expertise			3.2.2.- 3.2.3. Culture(s) et liberté(s)		
3.1.3. Bioéthique					
3.1.4. Liberté et responsabilité			3.2.4. La justice		
3.1.5. Participer au processus démocratique			3.2.5. L'état : pouvoir(s) et contre-pouvoirs		
3.1.6. L'État : pourquoi, jusqu'où ?			3.2.6. Conviction, religion, politique		
Commentaires					



b) Outil de planification

UAA			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																																	
2.1.1.	**Discours et pièges du discours**	3e																															
		4e																															
2.1.2.	**Éthique et technique**	3e																															
		4e																															
2.1.3.	**Stéréotypes, préjugés, discriminations**	3e																															
		4e																															
2.1.4.	**Participer au processus démocratique**	3e																															
		4e																															
2.1.5.	**Légitimité et légalité de la norme**	3e																															
		4e																															
2.1.6.	**Relation sociale et politique à l'environnement**	3e																															
		4e																															
3.1.1.	**Vérité et pouvoir**	5e																															
		6e																															
3.1.2.	**Sciences et expertise**	5e																															
		6e																															
3.1.3.	**Bioéthique**	5e																															
		6e																															
3.1.4.	**Liberté et responsabilité**	5e																															
		6e																															
3.1.5.	**Participer au processus démocratique**	5e																															
		6e																															
3.1.6.	**L'État : pourquoi, jusqu'où ?**	5e																															
		6e																															



UAA			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																																	
2.2.1.	**Diversité des discours sur le monde**	3e																															
		4e																															
2.2.2.	**Médias et information**	3e																															
		4e																															
2.2.3.	**Violence et humanisation**	3e																															
		4e																															
2.2.4.	**Rapport éthique à soi et à autrui**	3e																															
		4e																															
2.2.5. -2.2.6	**Individu, société et engagement citoyen**	3e																															
		4e																															
3.2.1.	**Sens et interprétation**	5e																															
		6e																															
3.2.2. -3.2.3	**Culture(s) et liberté(s)**	5e																															
		6e																															
3.2.4.	**La justice**	5e																															
		6e																															
3.2.5.	**L'état : pouvoir(s) et contre-pouvoirs**	5e																															
		6e																															
3.2.6.	**Conviction, religion, politique**	5e																															
		6e																															

11. Evaluer au cours de philosophie et de citoyenneté

a) Construire une grille critériée d'évaluation

Grille critériée

Critère

Qualité abstraite et générale, attendue de la production d'un élève. Pour un même type de production, les critères restent généralement inchangés.

Objet de l'évaluation

Production correspondant à la résolution d'une tâche complexe. Elle correspond à l'**attendu.**

L'utilisation de grilles critériées n'est pertinente que dans le cadre de l'évaluation de compétences (et non de ressources).

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.

Objet de l'évaluation		
Compétence(s) dont la maitrise est évaluée		
Critère	Indicateur	Appréciation

Pour qu'une évaluation soit pertinente, l'attendu doit remplir plusieurs conditions.

Il doit être :

Conforme : il doit correspondre aux référentiels légaux que sont les socles de compétences, compétences terminales, programmes, profils de formation.

Cohérent : il doit correspondre au niveau de performances annoncé au début de l'unité pédagogiquement significative et qu'il est censé mesurer.

Intégralement atteignable : par l'élève qui s'est correctement investi dans l'apprentissage. L'épreuve doit donc être conçue pour que cet élève maitrise parfaitement l'attendu quelle que soit l'échelle de valeurs utilisée pour mesurer ses performances.

« Critériable » : sa maitrise peut se mesurer à l'aide de critères dont la rencontre sera établie par des indicateurs et éventuellement des niveaux de maitrise.

Les critères, indicateurs et niveaux de maitrise doivent être impérativement reliés aux **compétences** évaluées. Ils doivent permettre de donner des informations sur le degré de maitrise de ces compétences.

Le niveau de maitrise attendu peut être intégré à la grille (contenu directement dans l'indicateur, ou figurant dans la grille destinée au professeur). Il s'agit alors du 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.

Appréciation

Résulte de l'observation de la production de l'élève et de sa confrontation avec le niveau de maitrise attendu. Elle peut être quantitative (pondérée) ou qualitative (pondérée ou non).

Critère

Qualité abstraite et générale, attendue de la production d'un élève.
Pour un même type de production, les critères restent généralement inchangés.

Comment les déterminer ?

Grille critériée

Ils doivent être:

- Pertinents: les critères utilisés pour évaluer la production doivent réellement permettre d'apprécier la maitrise 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…

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.

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.

Niveau de maitrise 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:

- 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 maitrise 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 maitrise sont parfois directement intégrés aux indicateurs.

b) L'auto-évaluation dans le CPC



Implication active de l'apprenant dans l'évaluation:

Essentiellement, de ses activités cognitives:

- Qu'est-ce que je sais?
- Qu'est-ce que je sais faire?
- Comment je m'y prends?
- Que puis-je modifier?

Mais aussi, de ses attitudes

Pour en prendre conscience, les interroger, et se sentir ainsi davantage **acteur** de ses apprentissages

Ou de son ressenti

Pour en prendre conscience, l'interroger et susciter la **communication** à ce propos

Au coeur même de **l'évaluation formative**: la métacognition

Apprendre à porter un regard réflexif: s'auto-observer, contrôler, juger

ses productions, ses résultats, ses démarches

Mieux comprendre les attentes

Mieux se comprendre

s'autoréguler

L'auto-évaluation favorise: Apprentissage – Autonomie – Responsabilisation → Au coeur du CPC

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 ?

Évaluaiton collective

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: 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 entrainées 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 « connaitre » insiste sur la nécessité d'outiller les élèves de connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles[1]) 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)

---

[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).

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.

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 : connaitre – 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 maitriser 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 maitrise 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 entrainées 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 homologies entre des tâches, problèmes, situations, contextes tout en relevant des différences qui nécessiteront des ajustements au moment du transfert.

Bibliographie - Références

Le corpus de la 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 enseignant-e-s un maximum de suggestions de références leur permettant de s'orienter dans ces corpus, dans la perspective de la préparation de leur cours.

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

Constituée par les auteur-e-s du programme, cette annexe porte la marque de leurs connaissances et, donc, aussi, de leurs limites. Elle est par définition inachevée et vouée à être modifiée, adaptée et revue, en premier lieu par les enseignant-e-s eux-mêmes.

Ces suggestions sont distribuées selon 4 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 nombres 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/…-graphiques précises.
   Concernant les pistes théoriques, on a donné, autant que possible, des indications bibliographiques qui précisent les pistes indiquées dans les matrices. Des extraits de ces textes peuvent bien entendu être lus en classe avec les élèves, en fonction des souhaits de l'enseignant-e et de la dynamique de la classe.

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.
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/

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.
Politique au programme : parler politique en classe, Fondation Roi Baudoin, 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/matériel-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, V*aclav 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

2.1.1. Discours et pièges du discours.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Normand Baillargeon, *Petit cours d'autodéfense intellectuelle*, Montréal, Lux, 2006.
Arthur Schopenhauer, *L'art d'avoir toujours raison* [1831/1864], tr. D. Miermont, Paris, Mille et une nuits, 2003.
Victor Thibaudeau, *Principes de logique*, Laval, PUL, 2006, et *Logique et expression de la pensée*, Boucherville, Gaëtan Morin Editeur, 2006.

Films et documents audios et vidéos :
Monty Python, *Sacré Graal*, Grande-Bretagne, 91', 1975.
Sketches de R. Devos.

Pistes :

J. L. Austin et les actes de langage.
John Austin, *Quand dire c'est faire* [1962], tr. G. Lane, Paris, Seuil/Points, 1991.
N. Baillargeon et l'autodéfense intellectuelle.
Logique, sophismes et théorie de l'argumentation.
Bruno Leclercq et Laurence Bouquiaux, *Logique formelle et argumentation*, Bruxelles, De Boeck, 2015, Deuxième partie (« Argumentation »).
Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* [1958], Editions de l'ULB, 2008.

2.1.2. Ethique et technique.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Fanny Béguery et Adrien Malcor, *Enfantillages outillés : un atelier sur la machine*, Paris, L'Arachnéen, 2016.
Le mythe de Prométhée dans le *Protagoras* de Platon.

Films et documents audios et vidéos :
Charlie Chaplin, *Les temps modernes*, Etats-Unis, 83', 1936.
Matt Ross, *Captain Fantastic*, Etats-Unis, 118', 2016.

Sites internet :
www.dailymotion.com/video/xx06es.fr-un-voyant-qui-se-sert-de-facebook_news
www.rtl.be/info/video/607154.aspx
www.educatube.be

Outils :
Réseaux sociaux : parlons-en !, kit pédagogique (à partir de 12 ans), http://www.enseignement.be/index.php?page=27270

Chanson :
Stromae, « Carmen », dans *Racine carrée*, 2015.

Pistes :

Platon et le mythe de Prométhée
Platon, *Le Protagoras*, tr. F. Ildefonnsse, Paris, GF, 1997.

Technique, aliénation/émancipation dans l'École de Francfort.

Walter Benjamin, *L'oeuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique* [1939], tr. M. de Gandillac, Paris, Gallimard/Folio, 2008.

Herbert Marcuse, *L'homme unidimensionnel* [1964], tr. M. Wittig, Paris, Minuit, 1968, chapitres « Les formes nouvelles de contrôle », « L'enfermement de l'univers politique » et « De la pensée négative à la pensée positive ».

J. Ellul et la critique sociopolitique de la technique.

Jacques Ellul, *Le système technicien* [1977], Paris, Le Cherche Midi, 2004.

B. Stiegler et l'ère du numérique.

Denis Kambouchner, Philippe Meirieu et Bernard Stiegler, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits.

Nouvelles technologies et humanité numérique (Y. Citton, X. Guchet…)

Yves Citton, *Pour une écologie de l'attention*, Paris, Seuil.

Xavier Guchet, *Le sens de l'évolution technique*, Paris, Léo Scheer, 2005, et *Philosophie des nanotechnologies*, Paris, Hermann, 2014.

Rouvroy Antoinette, « Autour de l'informatique : les algorithmes et la disparition du sujet », dans *The Conversation*, 22 janvier 2016, https://theconversation.com/autour-de-linformatique-les-algorithmes-et-la-disparition-du-sujet-53515.

Nouvelles pratiques de communication et réseaux sociaux (S. Vial, E. Godart, …)

Stéphane Vial, *L'être et l'écran*, Paris, PUF, 2013.

2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations.

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire* [1952], Paris, Gallimard/Folio, 1987.

Tribunes, auditions et débats parlementaires à l'occasion du mariage pour tous (S. Agacinski, E. Badinter, M. Godelier, F. Héritier, etc.)

Maurice Godelier, « Il faut toujours plus qu'un homme et une femme pour faire un enfant » dans *Au fondement des sociétés humaines*, Paris, Albin Michel, 2007.

Gérard Noiriel, *Chocolat clown nègre. L'histoire oubliée du premier artiste noir de la scène française*, Paris, Bayard, 2012.

Romans, discours et récits :

Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme suivi du Discours sur la négritude* [1950/1987], Paris, Présence Africaine, 2000.

Stéphane Hessel, *Indignez-vous !*, Montpellier, Indigène Editions, 2010.

Films et documents audios et vidéos :

Sofie Peeters, *Femme de la rue*, Belgique, 17', 2012.

Stefen Daldry, *Billy Elliot*, Grande-Bretagne, 110', 1999.

Sketches de G. Bedos et de P. Desproges.

Théâtre et spectacle vivant :

Compagnie 3637, *Des illusions*, 2016 (http://www.compagnie3637.be/spectacles/des-illusions/).

Caroline Taillet, *La théorie du Y*, 2016.

Outils :
Le monde selon les femmes, *Sterotypik* (http://www.mondefemmes.be/genre-developpement-outils_outils-animations_jeux_stereotypik.htm).
Cultures du corps. Modes, normes et stéréotypes culturels en question (http://belgik-mojaik.be/portfolio/cultures-du-corps/)

Pistes :

S. de Beauvoir – « on ne naît pas femme, on le devient » :
Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe* [1949], Paris, Gallimard/Folio, 1986.
Masculin/Féminin chez F. Héritier
Françoise Héritier, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob, 1995.
M. Le Doeuff et le sexe du savoir.
Michèle le Doeuff, *Le sexe du savoir* [1998], Paris, Champs Flammarion, 2000.
J. Butler et la question du genre :
Judith Butler, *Troubles dans le genre*, tr. C. Kraus, Paris, La Découverte, 2006.
L'épistémologie de la domination d'E. Dorlin :
Elsa Dorlin, *Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe*, Paris, PUF/Philosophies, 2008.
Le mariage pour tous et les formes de parenté chez Agacinski, Badinter, Godelier, etc.
Sylviane Agacinski, *Métaphysique des sexes*, Paris, Seuil, 2005.
Elisabeth Badinter, *XY. De l'identité masculine*, Paris, Odile Jacob, 1992.
Maurice Godelier, *Métamorphoses de la parenté*, Paris, Fayard, 2004
M. Cazenave et M. A. Amir-Moezzi, Le féminin spirituel.
Michel Cazenave *et alii*, *Le féminin spirituel*, Tournai, Desclée de Brouwer, 2001.
La question des discriminations et de l'égalité des chances (R. Castel, D. Fassin, N. Fraser …).
Robert Castel, *La discrimination négative*, Paris, Seuil/La République des idées.
François Dubet, *Les places et les chances : repenser la justice sociale*, Paris, Seuil, 2010.
Didier Fassin et Eric Fassin (dir.), *De la question sociale à la question raciale ?* [2006], Paris, La Découverte/Poche, 2009.
Nancy Fraser, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution* [2005], tr. E. Ferrarese, Paris, La Découverte/Poche, 2011.

2.1.4. Participer au processus démocratique

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Charles Girard et Alice Le Goff (éd.), *La démocratie délibérative. Anthologie de textes fondamentaux*, Paris, Hermann, 2010.

BD et albums graphiques :
Aurélie Aurita, *LAP! Un roman d'apprentissage*, Les impressions nouvelles, 2014

Romans, discours et récits :
William Golding, *Sa Majesté des mouches* [1956], tr. L. Tradec, Gallimard/Folio, 2012.
Arto Paasilinna, *Prisonniers du paradis*, tr. A. Chalvin, Gallimard/Folio, 2016.
Henry Winterfeld, *Les enfants de Timpelbach*, tr. O. Séchan, Paris, Livre de Poche Jeunesse, 2014.

Films et documents audios et vidéos :
Patrick Le Ray, *L'école, un monde à construire*, France, 52', 2007.
Stéphane Xhroüet, *Le gai savoir*, Belgique, 76', 2010.

Jeux :
Démocracity
Loup Garou
Village en jeu

Outils :
Les TIC comme outils de participation
Le Conseil de la jeunesse
Politique au programme : parler politique en classe, Fondation Roi Baudouin, 2008 : trois carnets pédagogique (*La démocratie*, *Clivages et partis*, *L'éthique en politique*).

Chansons :
Tryo, « Les extrêmes », *Faut qu'ils s'activent*, 2010.

Pistes :

La participation citoyenne selon J. Dewey
- Joëlle Zask, *Introduction à John Dewey*, Paris, La Découverte/Repères, 2015.

Le paradoxe du gouvernement représentatif selon B. Manin
Le sondage délibératif et les *Town Meetings* de la Nouvelle-Angleterre
Les Conseils d'enfants et de jeunes (Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes)
Pédagogie institutionnelle et autogestionnaire, théorie des groupes
- Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 1973.
- René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.
- Revue *Recherches*, Numéro spécial « Analyse institutionnelle et pédagogie », Paris, ED. Recherches, 1969 (http://www.editions-recherches.com/revue_detail.php?id=9)
- *Une fabrique de libertés : le Lycée autogéré de Paris*, Paris, Editions Trépas, 2012.

David Vercauteren, Olivier Crabbé et Thierry Müller, *Micropolitiques des groupes : pour une écologie des pratiques collectives* [2007], Paris, Les Prairies ordinaires, 2011.

Discussion et dialogue philosophiques, et processus démocratique

Oscar Brénifier, *Enseigner par le débat*, CRDP Bretagne, 2002.

D. Gira et les règles d'or de la pratique du dialogue.

Anne Herla, « La discussion philosophique en classe : une pratique de l'émancipation ? », *Tracés*, n°25, 2/2013, https://traces.revues.org/5772

Matthew Lipman, *A l'école de la pensée*, tr. N. Decostre, Bruxelles, De Boeck, 2011.

Livio Rossetti*, Le dialogue socratique,* Paris, Encre Marine, 2011.

2.1.5. Légitimité et légalité de la norme

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Edouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen : une introduction à la philosophie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 3e séance : « Institutions, pouvoir, justice ».

Philippe Godard (éd.), *Cinq discours pour désobéir : Chef Joseph, Charles de Gaulle, Mohandas Karamchand Gandhi, Henry David Thoreau, Etienne de la Boétie*, Paris, Syros, 2012.

BD et albums graphiques :

François De Smet et Thierry Bouuaert, *Les droits de l'homme. Une idéologie moderne*, Bruxelles, Le Lombard, 2017.

Emmanuel Guibert, Alain Keler et Frédéric Lemercier, *Des nouvelles d'Alain*, Paris, Editions des Arènes, 2011.

Romans, discours et récits :

Différentes versions d'Antigone :

Sophocle, *Antigone*, tr. P. Mazon, Paris, Belles Lettres, 1997.

Jean Anouilh, *Antigone*, Paris, Table ronde, 1946.

Henry Bauchau, *Antigone*, Arles, Actes Sud, 1997.

Bertolt Brecht, *Antigone* [1948], tr. M. Régnault, Paris, L'Arche, 1979.

Pistes :

Aristote et le lien entre éthique et politique :

Aristote, *Ethique à Nicomaque*, tr. R. Bodeüs, Paris, GF, 2004 et *Les politiques*, tr. P. Pellegrin, Paris, GF, 2015.

Les processus de légitimation de la norme : le contrat social (de Hobbes à Rousseau), la théorie marxiste de l'idéologie, la légitimité démocratique (H. Arendt, C. Lefort).

Jean Terrel, *Les théories du pacte social*, Paris, Seuil/Points, 2001.

L'Antigone de Sophocle

Edouard Delruelle, « Antigone entre désobéissance et responsabilité », en ligne : http://edouard-delruelle.be/antigone-entre-desobeissance-responsabilite/.

Le rôle et la conceptualisation du droit chez Kant et Hegel :

André Tosel, *Kant révolutionnaire : droit et politique*, Paris, PUF/Philosophies, 1988.

G. W. F. Hegel, *Principes de philosophie du droit*, tr. J.-F. Kervégan, PUF/Quadrige, 2013.

Désobéissance civile et non-violence chez H.D. Thoreau, Gandhi et H. Arendt

Hannah Arendt, « De la désobéissance civile » [1971], *Du mensonge à la violence*, tr. G. Durand, Paris, Pockett, 1972.

Hourya Bentouhami-Molino, *Le dépôt des armes. Non-violence et désobéissance civile*, Paris, PUF, 2015.

Henry David Thoreau, *La désobéissance civile* [1849], tr. G. Villeneuve, Paris, Mille et une nuits, 1997.

Les concepts de droit islamique et de charia chez T. Oubrou

Éthique des vertus (Aristote, A. McIntyre, G. E. M. Anscombe, M. Nussbaum) ; éthique déontologique (Kant), éthique conséquentialiste/utilitarisme (S. Mill, P. Singer), éthique minimaliste (R. Ogien)

Gérard Malkassian, *Introduction à la philosophie morale*, Paris, Ellipses, 2015.

La question des normes dans la pensée française contemporaine :

Georges Canguilhem, *Essai sur le normal et le pathologique* [1943/1966], Paris, PUF/Quadrige, 2013.

Michel Foucault, *Surveiller et Punir* [1975], partie III : « Discipline », Gallimard/Tel, 1993.

Pierre Macherey, *Le sujet des normes*, Paris, Amsterdam, 2014.

2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Vinciane Despret et Michel Meuret, *Composer avec les moutons : lorsque des brebis apprennent à leurs bergers à leur apprendre*, Nîmes, Cardère, 2016.

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

Edouard Kohn, *Comment pensent les forêts*, tr. G. Delaplace, Paris, Zones Sensibles, 2017.

Films et documents audios et vidéos :

Cyril Dion et Mélanie Laurent, *Demain*, France, 118', 2015.

Demain et après, soirée spéciale de la RTBF, 26/10/2016.

Sites internet :

Le portail Goodplanet renvoie directement à des outils pédagogiques et à des études publiés sur d'autres sites :

http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/alimentation-durable.php

http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/developpement-durable-environnement.php

http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/eau.php

http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/energie-climat.php
http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/gestion-dechets-consommation-durable.php
http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/mobilite.php
http://www.goodplanet.be/fr/jeunes-ecoles/nature-biodiversite.php

Pistes :

La nature chez Hegel
H. Jonas, Le principe responsabilité
Hans Jonas, *Le principe responsabilité* [1979], Paris, Flammarion, 1990.
L'écologie chez M. Serres, B. Latour et E. Hache
Bruno Latour, *Politiques de la nature*, chapitre 1 « Pourquoi l'écologie politique ne saurait conserver la nature ? » Paris, La Découverte, 2004.
Emilie Hache (dir.), *Ecologie politique. Cosmos, communautés, milieux*, Paris, Amsterdam, 2012.
Emilie Hache, *Ce à quoi nous tenons. Propositions pour une écologie pragmatique*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2011.
Les philosophies de l'environnement (C. Larrère,…)
Catherine Larrère, *Du bon usage de la nature. Pour une philosophie de l'environnement*, Paris, Flammarion/Champs, 1997.
Catherine Larrère et Raphaël Larrère, *Penser et agir avec la nature : une enquête philosophique*, Paris, La Découverte, 2015.
Le principe de précaution
Voir aussi AGERS [2013], « L'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en FWB » www.enseignement.be/ere

2.2.1. Diversité des discours sur le monde

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Charles Darwin, *La filiation de l'homme et la sélection liée au sexe*, tr. M. Prum, Paris, Honoré Champion, 2013.
Cédric Grimoult, *Créationnismes : mirages et contrevérités*, Paris, CNRS Editions, 2012.
Stephen Jay Gould, *Darwin et les grandes énigmes de la vie [1977]*, tr. D. Lemoine, Paris, Seuil/Points, 1999.
Friedrich Nietzsche, *Le Gai savoir*, tr. P. Wotling, Paris, GF, 2007
Pascal Picq, *Darwin et l'évolution expliqués à nos petits-enfants*, Paris, Seuil, 2009.
Paul Veyne, *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes ? Essai sur l'imagination constituante* [1983], Paris, Seuil, 2014.

BD et albums graphiques :
Dan E. Burr et Michael Goodwin, *Economix,* Paris, Les Arènes, 2014.
Philippe Geluck, *La Bible selon Le Chat*, Tournai, Casterman, 2013.

Films et documents audios et vidéos :
Hannes Schuller *Le grand voyage de Charles Darwin. L'origine de la théorie de l'évolution,* France/Allemagne, 91', 2009.

Pistes :

Nietzsche et le perspectivisme
Voir suggestions de support.
Benoît Timmermans (dir.), *Perspective. Leibniz, Whithead, Deleuze*, Paris, Vrin, 2006.
Eduardo Viveiros de Castro, *Métaphysiques cannibales*, Paris, PUF, 2009.
La question des créationnismes selon C. Grimoult
Voir suggestions de support.
Discours scientifique, discours religieux, discours philosophique, discours idéologique (L. Wittgenstein, K. Popper, S. Jay Gould, etc.)
Boèce, *Consolation de Philosophie,* trad. J.-Y. Guillaumin, Paris, Les Belles Lettres, 2002.
Karl Popper, *La société ouverte et ses ennemis* [1945], Paris, Seuil, 1979.
Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques* [1962], tr. L. Meyer, Paris, Champs/Flammarion, 2008.
Ludwig Wittgenstein, *Leçons et conversations sur l'esthétique, la psychologie et la croyance religieuse*, Paris, Seuil, 1971.
Discours et vérité dans la pensée mythique
Lambros Couloubaritsis, première partie de *Histoire de la philosophie ancienne et médiévale. Figures illustres*, Paris, Grasset, 1998.
Marcel Detienne, *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque* [1967], Paris, Le livre de poche, 2006.
Emmanuel Fournier, *Croire devoir penser*, Paris, L'Eclat, 2013.
Claude Lévi-Strauss, « La structure des mythes », *Anthropologie structurale* [1958], Paris, Pockett, 2003.

2.2.2. Médias et information

Supports :

Films et documents audios et vidéos :
Pierre Carles, *Enfin pris ?*, 90', France, 2002, *Fin de concession*, France, 131', 2010, *Hollande, DSK, etc.*, France, 82', 2012, *Opération Correa — première partie : les ânes ont soif*, France, 84', 2014.
Gilles Balbastre et Annick Kergoat, *Les nouveaux chiens de garde,* France, 100', 2012.

Sites internet :
Sites d'informations parodiques (nordpresse, le gorafi…) :
- www.nordpresse.be
- www.legorafi.fre

Opérateurs de vérification des informations véhiculées sur internet :
- www.hoaxbuster.com
- Decodex, www.lemonde.fr/verification

Sites de déconstruction des théories conspirationnistes et des théories du complot :
- www.conspiracywatch.info

Sites de critique des médias :
- Régime d'opinion, le blog d'Alain Garrigou, http://blog.mondediplo.net/-Regime-d-opinion-
- Acrimed, observatoire des médias : http://www.acrimed.org

Pistes :

L'opinion publique selon P. Bourdieu
Pierre Bourdieu, « L'opinion publique n'existe pas » [1973], *Questions de sociologie*, Paris, Minuit/Reprise, 2002.
La fabrication de l'opinion publique (L. Blondiaux, P. Champagne, A. Garrigou…)
Loïc Blondiaux, *La fabrique de l'opinion : une histoire sociale des sondages*, Paris, Seuil, 1998.
Patrick Champagne, *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit, 1990.
Alain Garrigou, L'ivresse des sondages, Paris, La Découverte, 2016, et avec Richard Broussais, *Manuel anti-sondages. La démocratie n'est pas à vendre*, Paris, La ville brûle, 2011.
L'agenda-setting chez M. McCombs et D. Shaw
Théorie et histoire de la télévision (Bourdieu, Daney, Eco, Enzensberger, Halimi, Mc Luhan, Missika…)
Pierre Bourdieu, *Sur la télévision*, Paris, Raisons d'agir, 1996.
Serge Daney, *Le salaire du zappeur*, Paris, P.O.L., 1988.
Umberto Eco, « Chronique du village global », *La guerre du faux,* tr. M. Tanant, Paris, Grasset, 1985.
Hans Magnus Enzensberger, *Médiocrité et folie*, Paris, Gallimard, 1991.
Serge Halimi, *Les nouveaux chiens de garde*, Paris, Raisons d'agir, 2005.
Marshall Mac Luhan, *Pour comprendre les médias* [1964], tr. J. Paré, Paris, Seuil/Points, 1977.
Jean-Louis Missika, *La fin de la télévision*, Paris, La République des idées/Le Seuil, 2006.
Les documentaires de P. Carles
Voir suggestions de support.

2.2.3. Violence et humanisation

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Philippe Artières, Laurent Quéro et Michèle Zancarini Fournel (éd.), *Le Groupe d'information sur les prisons : archives d'une lutte*, Caen, IMEC, 2003.
Groupe d'information sur les prisons (GIP), « Enquêtes dans vingt prisons », *Intolérable* [1971], Paris, Gallimard/Verticales, 2013.
Ascanio Celestini, *Discours à la nation*, « Le professeur de file indienne », tr. C. Mileschi, Editions noir sur blanc, 2014.
Michel Foucault, *Surveiller et punir* [1975], Paris, Gallimard/Tel, 1993.
Alain Guyard, *La zonzon*, Paris, La Dilettante, 2011.
Albert Camus et Arthur Koestler, *Réflexions sur la peine capitale* [1957], Paris, Gallimard/Folio, 2002.

Alexander Neill, *Libres enfants de Summer Hill* [1960], tr. M. Laguilhomie, Paris, La Découverte/Poche, 2004.
Philippe Perrenoud et alii, *Métier d'élève et sens du travail scolaire* [1994], ESF éditeur, 2010.

Films et documents audios et vidéos :
Stanley Kubrick, *Orange mécanique,* Etats-Unis, 136', 1972.
Milos Forman, *Vol au-dessus d'un nid de coucou*, Etats-Unis, 129', 1976
Yohann Laffort, *La philo vagabonde* (avec Alain Guyard), France, 98', 2015.

Pistes :

La question de la contrainte et de la discipline en philosophie de l'éducation (Locke, Rousseau, Kant, etc.)
- Hannah Arendt, « La crise de l'éducation », dans *La crise de la culture* [1968], tr. C. Vezin, Paris, Gallimard/Folio, 1989.
- G.W.F. Hegel, *Textes pédagogiques*, tr. B. Bourgeois, Paris, Vrin, 1990.
- Emmanuel Kant, *Réflexions sur l'éducation*, tr. A. Philonenko, Paris, Vrin, 1993 (voir l'introduction d'A. Philonenko).
- Jacques Rancière, *Le maître ignorant* [1987], Paris, 10/18, 2004.
- Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou de l'éducation* [1762], Paris, GF, 2009.
- Luc Vincenti, *Kant et Fichte : éducation et liberté*, Paris, PUF/Philosophies, 1992.

Droit, institutions et violence chez Hegel
- G.W.F. Hegel, *Principes de philosophie du droit*, tr. J.-F. Kervégan, Paris, PUF/Quadrige, 2013.

La civilisation des mœurs chez N. Elias
- Norbert Elias, *La civilisation des moeurs* [1939], tr. P. Kammitzer, Paris, Pockett, 2003.

Violence et sacré chez R. Girard
- René Girard, *La violence et le sacré* [1972], Paris, Fayard/Pluriel, 2011.

L'école, l'asile, l'hôpital, la prison chez M. Foucault
- Voir suggestions de support.
- François Bouillant, *Michel Foucault et les prisons*, Paris, PUF/Philosophies, 2003.
- Frédéric Gros, *Michel Foucault*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2010, et *Foucault et la folie*, Paris, PUF/Philosophies, 1997.

Violence, socialisation et « stratégies de civilité » chez E. Balibar
- Etienne Balibar, *Violence et civilité*, Paris, Galilée, 2010.

Les ateliers de philosophie en prison (Alain Guyard, Marie-Odile Bruneau et Claire Brisson)
- Voir suggestions de support.
- Marie-Odile Bruneau et Claire Brisson, « Des ateliers de philosophie en prison », dans *Diotime. Revue internationale de didactique de la philosophie* n° 16, octobre 2002.

Responsabilité et rapport à autrui face au crime et à la souffrance (Couloubaritsis, Lévinas)
- Lambros Couloubaritsis, *La proximité et la question de la souffrance humaine*, Bruxelles, Ousia, 2005.
- Emmanuel Lévinas, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 1982.

2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Le mythe de l'attelage ailé chez Platon dans *Le Phèdre*, tr. L. Brisson, Paris, GF, 1989.
Le mythe de l'androgyne chez Platon, *Le Banquet*, tr. V. Cousin, illustrations Joan Sfar, Paris, Bréal, 2002.
Epicure, *Lettres, maximes, et autres textes*, tr. P.-M. Morel, Paris, GF, 2011.
Les cyniques grecs : fragments et témoignages, éd. M.-O. Goulet-Casé, Paris, Livre de poche, 1992.
La Rochefoucauld, *Maximes et réflexions diverses*, Paris, Gallimard/Folio, 1976.
L'allégorie du rapace et de l'agneau chez Nietzsche, Première dissertation, § 13, de *La généalogie de la morale* [1887], tr. E. Blondel, Paris, GF, 2000.

Pistes :

Exercices spirituels et philosophique antique (par ex. dans le stoïcisme : Sénèque, Épictète, etc.)
- Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote* [1963], Paris, PUF/Quadrige, 2014.
- Michel Foucault, *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001.
- Pierre Hadot, *Qu'est-ce que la philosophie antique ?*, Paris, Gallimard/Folio, 1995.
- Sénèque, *De la colère*, tr. N. Waquet, Paris, Payot/Rivage, 2014.

Les affects chez Spinoza
- Spinoza, *Ethique*, Livre III, tr. B. Pautrat, Paris, Seuil/Points, 2014.
- Gilles Deleuze, *Spinoza. Philosophie pratique* [1970], Paris, Minuit/Reprises, 2003.

Loi morale et impératif catégorique chez Kant
- Emmanuel Kant, *Critique de la raison pratique* [1788], tr. A. Renaut, Paris, GF, 2003.

Freud et l'inconscient
- Sigmund Freud, *Métapsychologie*, tr. J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Paris, Gallimard/Folio, 1986.

L'altérité : J.-P. Sartre, P. Ricoeur, E. Levinas
- Emmanuel Lévinas, *Ethique et infini*, Paris, Fayard, 1982.
- Paul Ricoeur, *Soi-même comme un autre* [1990], Paris, Seuil/Points, 2015.
- Jean-Paul Sartre, « Pour autrui », *L'être et le néant* [1945], Paris, Gallimard/Tel, 2002.

M. Foucault et le souci de soi
- Michel Foucault, *Le souci de soi. Histoire de la sexualité III* [1984], Paris, Gallimard/Tel, 1997.

Pour les pistes qui précèdent :
- Edouard Delruelle, *Métamorphoses du sujet : l'éthique philosophique de Socrate à Foucault*, Bruxelles, De Boeck, 2006.

Déterritorialisation et reterritorialisation chez Deleuze et Guattari
- Gilles Deleuze et Félix Guattari, « Devenir intense, devenir animal, devenir imperceptible » et « Ritournelle », *Mille Plateaux*, Paris, Minuit, 1980.

Plaidoyer pour la fraternité d'A. Bidar

Abdennour Bidar, *Plaidoyer pour la fraternité,* Paris, Albin Michel, 2015.

A. Maalouf et les identités meurtrières

Amin Maalouf, *Les identités meurtrières* [1998], Paris, Livre de poche, 2001 et *Les désorientés*, Paris, Livre de poche, 2014.

2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Le procès de Socrate dans Platon, *Apologie de Socrate*, tr. L. Brisson, Paris, GF, 1999.
Pierre Bayard, *Aurais-je été résistant ou bourreau ?*, Paris, Minuit, 2013.

BD et albums graphiques :

Emmanuel Guibert, Alain Keler et Frédéric Lemercier, *Des nouvelles d'Alain*, Paris, Editions des Arènes, 2011.
Emmanuel Guibert, Didier Lefèvre et Frédéric Lemercier, *Le photographe*, trois tomes, Charleroi, Dupuis, 2012-2014.

Romans, discours et récits :

Aimé Césaire, *Discours sur le colonialisme suivi du Discours sur la négritude* [1950/1987], Paris, Présence Africaine, 2000.
All Power to the People. Textes et discours des Black Panthers, tr. Angles Morts, Paris, Syllepses, 2016.
Les enfants de Barbiana, *Lettera a una professora/Lettre à une maîtresse d'école,* tr. M. Thurlotte, Paris, Mercure de France, 1968.

Films et documents audios et vidéos :

Joachim Lafosse, *Les chevaliers blancs*, France/Belgique, 112', 2016.
Matthew Warchus, *Pride*, Royaume-Uni, 102', 2014.
Ken Loach, *My name is Joe*, Royaume-Uni, 105', 1998.
Tate Taylor, *La couleur des sentiments*, Etats-Unis, 146', 2011.
Nabil Ben Yadir, *La marche*, France, 120', 2013.

Théâtre et spectacle vivant :

Jean-Paul Sartre, *Les mains sales* [1948], Paris, Gallimard/Folio, 1972.

Outils :

Documents relatifs à des cas de déchéance de nationalité, citoyenneté accordée suite à des actes de bravoure, parcours d'intégration, objection de conscience, citoyenneté de naissance, double nationalité...

Chansons :

Pascal Obispo, « Rosa », *Les Fleurs du bien*, 2006.

Pistes :

L'aventure politique des Grecs dans l'Antiquité et l'invention de l'engagement citoyen dans la naissance de la démocratie : Socrate, Platon, Aristote

Marcel Detienne, *Les Grecs et nous*, Paris, Perrin/Tempus, 2009.

Platon, *La République*, tr. G. Leroux, Paris, GF, 2016.

Aristote, *Les politiques*, tr. P. Pellegrin, Paris, GF, 2015.

La citoyenneté chez Aristote, Averroès, Machiavel, Hobbes, Rousseau, Tocqueville, E. Balibar

Makram Abbès, Islam et politique à l'âge classique, Paris, PUF/Philosophies, 2008, et « Averroès et les traditions de la pensée politique de l'Islam classique », ENS Lyon, Canal UTV (voir : https://www.canal-u.tv/video/ecole_normale_superieure_de_lyon/averroes_et_les_traditions_de_la_pensee_politique_de_l_islam_classique.5406)

Etienne Balibar, *Droit de cité*, Paris, PUF/Quadrige, 1998, et *La proposition de l'égaliberté*, Paris, PUF, 2010.

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

Marie Gaille, « Désir de liberté, citoyenneté et démocratie. Retour sur la question de l'actualité politique de Machiavel », Revue *Astérion*, n°13 : *La démocratie à l'épreuve du conflit*, 2015 (voir : http://asterion.revues.org/2623)

Alexandre Tocqueville, *De la démocratie en Amérique* [1840], Paris, Gallimard/Folio, 1990, ou sélection de textes par Philippe Reynaud (Paris, GF, 2010).

Migration, nomadisme et apatridie : H. Arendt, G. Deleuze, E. Balibar, …

Hannah Arendt, « Le Déclin de l'Etat-Nation et la fin des droits de l'homme », *L'impérialisme. Les Origines du totalitarisme. II*, M. Leiris, Paris, Gallimard/Quarto, 2002.

Etienne Balibar *et alii*, *Sans papiers : l'archaïsme fatal*, Paris, La Découverte, 1999.

L'exemple des Roms. Les Roms, pour l'exemple, Revue *Lignes*, n°34-35, Paris, Editions Lignes, 2011.

F. Burbage et la philosophie du développement durable

Franck Burbage, *Philosophie du développement durable*, Paris, PUF/Philosophies, 2013.

Figures de la mondialisation et de l'altermondialisation chez M. Löwy, E. Tassin, A. Tosel, E. Balibar, etc.

Alter-mondialisme et anti-capitalisme, Revue *Actuel Marx* n°44, Paris, PUF, 2008/2.

Etienne Tassin, *Un monde commun. Pour une cosmo-politique des conflits*, Paris, Seuil, 2003.

André Tosel, *Un monde en abîme. Essai sur la mondialisation capitaliste*, Paris, Kimé, 2008, et *La mondialisation comme objet philosophique ?*, Paris, Vrin, 2010.

3.1.1. Vérité et pouvoir

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Hannah Arendt, « Le mouvement totalitaire », *Le totalitarisme. Les Origines du totalitarisme. III*, tr. J.-L. Bourget, R. Davreu et P. Lévy, Paris, Gallimard/Quarto, 2002, chapitre XI, et *Qu'est-ce que la politique ?*, tr. C. Widmaier, Paris, Seuil, 2014.

René Descartes, *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* [1637], Paris, éd. L. Renault, GF, 2016.

Marcel Detienne, *Les maîtres de vérité dans la Grèce archaïque* [1967], Paris, Le livre de poche, 2006.
Gilles Deleuze et Michel Foucault, « Les intellectuels et le pouvoir », dans Michel Foucault, *Dits et écrits*, texte n°106, T. 1, Paris, Gallimard/Quarto, 2001 (ou dans Gilles Deleuze, *L'île déserte et autres textes*, Paris, Minuit, 2002).
Michel Foucault, « La vérité et les formes juridiques », *Dits et écrits*, texte n°139, T. 1, Paris, Gallimard/Quarto, 2001, et *Dire vrai sur soi-même*, Paris, Vrin, 2017.
William James, *La volonté de croire*, tr. L. Moulin, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2005.
Friedrich Nietzsche, *Vérité et mensonge au sens extra moral*, tr. M. Haar, Paris, Gallimard/Folio, 2009, *Le Gai savoir*, tr. P. Wotling, Paris, GF, 2007 et *Le crépuscule des idoles*, tr. P. Wotling, Paris, GF, 2005.
Platon, « L'allégorie de la caverne », Livre VII de *La République*, tr. G. Leroux, Paris, GF, 2016, *Le Théétète*, tr. M. Narcy, GF, 2016, et Jacqueline de Romilly, *Les grands sophistes dans l'Athènes de Périclès*, Paris, Le livre de poche, 2004.

Films et documents audios et vidéos :
Gilles Deleuze, « H comme histoire de la philosophie », *Abécédaire de Gilles Deleuze*, film réalisé par Pierre-André Boutang, Paris, Editions Montparnasse, 2004, passage sur Platon.

Pistes :

L' « idée » comme mesure du vrai chez Platon et le relativisme des sophistes
- Voir suggestions de support.
- François Châtelet, *Platon*, Gallimard/Folio, 1989.
- Jacques Rancière*, Le philosophe et ses pauvres* [1983], partie I « Le mensonge de Platon », Paris, Champs Flammarion, 2007.

Foi et savoir dans la pensée médiévale
- Alain de Libera, *Raison et foi : archéologie d'une crise d'Albert le Grand à Jean-Paul II*, Paris, Seuil, 2003.
- Averroès, *L'islam et la raison*, tr. M. Geoffroy, Paris, GF, 2000.
- Pauline Koetschet (éd.), *La philosophie arabe, IXe-XIVe siècles (anthologie)*, Paris, Seuil/Points, 2011.

Le vrai comme évidence de la représentation chez Descartes
- Voir suggestions de support.
- Ferdinand Alquié, *Descartes, l'homme et l'œuvre* [1956], Paris, La Table ronde, 2017.

Nietzsche et l'abolition de la vérité
- Voir Suggestions de support.
- Gilles Deleuze, *Nietzsche et la philosophie* [1962], Paris, PUF/Quadrige, 2002, chapitre 3 « L'image de la pensée ».
- Michel Foucault, « Nietzsche, la généalogie, l'histoire » [1971], *Dits et écrits*, texte n°84, Paris, Gallimard/Quarto, 2001.
- Jean Granier, *Nietzsche*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2010.
- Hubert Vincent, *Art, connaissance et vérité chez Niezsche : commentaire du livre II du Gai savoir*, Paris, PUF/Philosophies, 2007.

W. James et le pragmatisme
- Voir suggestions de support.
- David Lapoujade, *William James : empirisme et pragmatisme*, Paris, Les Empêcheurs de penser en rond, 2007, et *Fictions du pragmatisme : William et Henry James*, Paris, Minuit, 2008.

Éthique de la discussion (prétention à la vérité) chez J. Habermas

Jürgen Habermas, *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*, tr. P. Savidan, Paris, Grasset, 2003.

H. Arendt, vérité et politique

Voir suggestions de support.

Hannah Arendt, *Juger. Sur la philosophie politique de Kant*, tr. M. Revault d'Allonnes, Paris, Seuil/Points, 2003, et Alain Badiou, *Abrégé de métapolitique*, Paris, Seuil, 1998, chapitre 1 « Contre la philosophie politique » et chapitre 10 « La politique comme procédure de vérité ».

M. Foucault, la vérité et le pouvoir

Voir suggestions de support.

Michel Foucault, *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001, « Cours du 6 janvier 1981 ».

Michel Foucault, *Le courage de la vérité. Cours au Collège de France. 1984*, Paris, Galimard/Seuil, 2009.

Frédéric Gros, *Michel Foucault*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2010.

3.1.2. Science et expertise

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Paul Feyerabend, *Contre la méthode : esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, tr. B. Jurdant et A. Schlumberger, Seuil/Points, 1988.

Michel Foucault (éd.), *Moi Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma soeur et mon frère…*, Gallimard/Folio, 1994, et *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France. 1973-1974*, Paris, Gallimard/Seuil, 2003.

Platon, « L'allégorie de la caverne », Livre VII de *La République*, tr. G. Leroux, Paris, GF, 2016, et Bruno Latour, *Politiques de la nature : comment faire entrer les sciences en démocratie*, Paris, La Découverte, 2004

Bruno Latour, *Petites leçons de sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2007.

Isabelle Stengers, *Sciences et pouvoirs : la démocratie face à la technoscience*, La découverte, 1997.

Isabelle Stengers, *La vierge et le neutrino : les scientifiques dans la tourmente*, Les Empêcheurs de penser en rond, 2006.

Bernard Golse, « Autisme infantile : dépistage et prévention », La psychiatrie de l'enfant, 2/2003 (vol. 46), p. 381-393. En ligne : https://www.cairn.info/revue-la-psychiatrie-de-l-enfant-2003-2-page-381.htm

Ph.-J. Parquet, C. Bursztejn, B. Golse, *Soigner, éduquer l'enfant autiste ?*, Mason, 1998.

Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe* [1947], « Première partie : destin », Paris, Gallimard/Folio, 2008.

Elsa Dorlin, *La matrice de la race*, Paris, La découverte, 2009.

Stephen Jay Gould, *Darwin et les grandes énigmes de la vie [1977]*, tr. D. Lemoine, Paris, Seuil/Points, 1999.

Pascal Picq, *Darwin et l'évolution expliqués à nos petits-enfants*, Paris, Seuil, 2009.

Pistes :

La classification des sciences chez Fârâbî et Ibn Khaldoun.
Le positivisme d'A. Comte
Auguste Comte, *Philosophie des sciences (anthologie)*, éd. J. Grange, Paris, Gallimard/Tel, 1996.
L'empirisme du Cercle de Vienne
Rudolf Carnap *et alii*, *Manifeste du Cercle de Vienne et autres écrits*, éd. A. Soulez, Paris, Vrin, 2010.
Melika Ouelbani, *Le Cercle de Vienne*, Paris, PUF/Philosophies, 2006.
K. Popper et le falsificationnisme
Karl Popper, *Logique de la découverte scientifique*, tr. N. Thyssen-Rutten et P. Devaux, Payot, 1973.
T. Kuhn et les paradigmes scientifiques
Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques* [1962], tr. L. Meyer, Paris, Champs/Flammarion, 2008.
P. Feyerabend et l'anarchisme épistémologique
Paul Feyerabend, *La tyrannie de la science*, Paris, Seuil, 2014.
Science, pouvoir et démocratie de Platon à I. Stengers et J. Rancière
Voir suggestions de support : Platon, Latour, Stengers.
Jacques Rancière*, Le philosophe et ses pauvres* [1983], Paris, Champs Flammarion, 2007.
Pouvoir intellectuel et avant-garde chez Marx
La sociologie des sciences
Bruno Latour*, Les sciences en action : introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte, 2005.
Les controverses scientifiques (créationnisme/darwinisme, …)
Cédric Grimoult, *Créationnismes : mirages et contrevérités*, Paris, CNRS Editions, 2012.

3.1.3. Bioéthique

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Hicham-Stéphane Afeissa, *Des verts et des pas mûrs : chroniques d'écologie et de philosophie animale*, Paris, PUF, 2013, et (éd.), *Ethique de l'environnement : nature, valeur, respect (anthologie)*, Vrin/Textes clés, 2007.
Elisabeth de Fontenay, *Le silence des bêtes : la philosophie à l'épreuve de l'animalité* [1998], Paris, Seuil/Points, 2015.
Emilie Hache (dir.), *Ecologie politique. Cosmos, communautés, milieux (anthologie)*, Paris, Amsterdam, 2012 et *De l'univers clos au monde infini (anthologie)*, Paris, éd. Dehors, 2014.
Marcella Iacub et Patrice Maniglier, *L'anti-manuel d'éducation sexuelle*, Paris, Bréal, 2005.
Platon, *Protagoras*, tr. F. Ildefonsse, Paris, GF, 1997.
Jonathan Savran Foer, *Faut-il manger les animaux ?*, tr. G. Berton et R. Clarinard, Paris, L'olivier, 2012.

Romans, discours et récits :
Maylis de Kerangal, *Réparer les vivants* [2014], Paris, Gallimard/Folio, 2015.

Films et documents audios et vidéos :

Charlie Brooker, *Black Mirror*, Grande-Bretagne, série TV/épisodes de 60', 2011-2016.
Neil Burger, *Limitless*, Etats-Unis, 105', 2011.
Bruno Fay, Etienne Labroue et Xavier Muntz, *Total contrôle*, France, 52', 2007.
Christian Mungiu, *4 mois, 3 semaines, 2 jours*, Roumanie/Belgique, 113', 2007.

Pistes :

Anthropocentrisme, biocentrisme et écocentrisme : les philosophies et éthiques de l'environnement (H.-S Afeissa, T. Regan, Schweitzer A., Leopold A., Naess A., B. Callicott, P. Taylor, H. Rolston III,, C. Larrère, E. Hache)
Voir les anthologies reprises dans les suggestions de support.
Catherine Larrère, *Les philosophies de l'environnement*, Paris, PUF, 1997.
La bioéthique (LM. Azoux-Bacrie, E. Hirsch, G. Hottois) et le principlisme (T. L. Beauchamp et J. F. Childress).
Emmanuel Hirsch (dir.), *Traité de bioéthique I, II, et III*, Toulouse, érès, 2010-2014.
Gilbert Hottois, *Qu'est-ce que la bioéthique ?*, Paris, Vrin, 2004.
La question animale (E. de Fontenay, P. Singer, …)
Voir suggestions de support.
Humanisme, Post- et Trans-humanisme
Jean-Michel Besnier, *Demain les posthumains : le futur a-t-il encore besoin de nous ?*, Paris, Fayard/Pluriel, 2012.
Donna Haraway, *Manifeste Cyborg*, tr. L. Allard, D. Garney et N. Magnan, Paris, Exils, 2007.
Dominique Lecourt, *Humain, posthumain* [2003], Paris, PUF/Quadrige, 2011.

3.1.4. Liberté et responsabilité

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Simone de Beauvoir, « Introduction » au *Deuxième sexe* [1947], Paris, Gallimard/Folio, 2008.
Albert Camus, *L'homme révolté* [1951], Paris, Gallimard/Folio, 1985.
René Descartes, *Méditations métaphysiques* [1641], « Méditation quatrième », éd. J.-M. et M. Beyssade, Paris, GF, 2011.
Epicure, *Lettres, maximes, et autres textes*, tr. P.-M. Morel, Paris, GF, 2011.

Michel Foucault, *L'usage des plaisirs. Histoire de la sexualité II* [1984], Paris, Gallimard/Tel, 1997. Voir aussi dans *Dits et écrits II : 1976-1988*, Paris, Gallimard/Quarto, 2001.
Friedrich Nietzsche, *Généalogie de la morale* [1887], tr. E. Blondel, Paris, GF, 2000, et *Par delà bien et mal* [1886], tr. P. Wotling, Paris, GF, 2000.
Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme* [1945], Paris, Gallimard/Folio, 1996.
Spinoza, *Ethique*, livre I, « Appendice », tr. B. Pautrat, Paris, Points/Seuil, 2014.

Hannah Arendt, *Eichmann à Jérusalem* [1963], tr. A. Guérin, Paris, Gallimard/Folio, 1997, et *Responsabilité et jugement*, tr. J.-L. Fidel, Paris, Payot, 2009.

Romans, discours et récits :
Stéphane Hessel, *Indignez-vous !* [2010], Montpellier, Indigènes, 2011.

Films et documents audios et vidéos :
Arthur de Pins, *La révolution des crabes*, France, 5', 2004.
Gilles Deleuze, « R comme résistance », *Abécédaire de Gilles Deleuze*, film réalisé par Pierre-André Boutang, France, 2004.

Pistes :

Déterminisme et liberté chez les stoïciens, Spinoza, etc.
Edouard Delruelle, *Métamorphoses du sujet : l'éthique philosophique de Socrate à Foucault*, Bruxelles, De Boeck, 2006, et *De l'homme et du citoyen*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 14e et 15e séances « La liberté radicale : Sartre et Foucault ».
Responsabilité politique et responsabilité morale chez H. Arendt
Voir suggestions de support.
L'engagement sartrien
Voir suggestions de support.
L'absurde et la révolte chez A. Camus
Voir suggestions de support.
P. Bourdieu et la reproduction sociale
Pierre Bourdieu, *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.
Résistance et indignation (M. Foucault, G. Deleuze, M. Benasayag, S. Hessel)
Florence Aubenas et Miguel Benasayag, *Résister c'est créer*, Paris, La Découverte, 2002.
Voir suggestions de support.
L'intellectuel et le pouvoir chez E. Said, A. Laroui, etc.
Edward Saïd, *Des intellectuels et du pouvoir*, tr. P. Chemla, Seuil, 1996.

3.1.5. Participer au processus démocratique

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Bruno Bernardi (éd.), *La démocratie*, GF (anthologie de textes)
Géraldine Brausch (dir.) *Petite histoire des pratiques démocratiques,* CDGAI (http://www.cdgai.be/wp-content/uploads/2012/07/06-democratie.pdf)
John Dewey, *Démocratie et Education*, Armand Colin, 2011.
David Vercauteren, Olivier Crabbé et Thierry Müller, *Micropolitiques des groupes : pour une écologie des pratiques collectives*,[2007], Paris, Les Prairies ordinaires, 2011.
Les enfants de Barbiana, *Lettera a una professora/Lettre à une maîtresse d'école*, tr. M. Thurlotte, Paris, Mercure de France, 1968.
Une fabrique de libertés : le Lycée autogéré de Paris, Paris, Editions Trépas, 2012.

BD et albums graphiques :
Aurélie Aurita, *LAP! Un roman d'apprentissage*, Bruxelles, Les impressions nouvelles, 2014.

Romans, discours et récits :
Arto Paasilinna, *Prisonniers du paradis*, tr. A. Chalvin, Gallimard/Folio, 2016.

Films et documents audios et vidéos :
Fabienne Laumonnier et Christophe Rault, *L'école pirate,* Arte Radio, 2x45', 2011, http://www.arteradio.com/son/615805/l_ecole_pirate_1 et http://www.arteradio.com/son/615805/l_ecole_pirate_2)
Patrick Le Ray, *L'école, un monde à construire*, France, 52', 2007.
Sidney Lumet, *Douze hommes en colère*, Etats-Unis, 95', 1957.
Stéphane Xhroüet, *Le gai savoir*, Belgique, 76', 2010.

Outils :
Les TIC comme outils de participation
Le Conseil de la jeunesse
Politique au programme : parler politique en classe, Fondation Roi Baudoin, 2008 : trois carnets pédagogique (*La démocratie*, *Clivages et partis*, *L'éthique en politique*).

Pistes :

Analyse institutionnelle et dynamique/micropolitique des groupes : R. Lourau, G. Lapassade, F. Guattari, D. Vercauteren et T. Müller, K. Lewin, D. Anzieu ...
Aïda Vasquez et Fernand Oury, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, 1973.
René Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.
Revue *Recherches*, Numéro spécial « Analyse institutionnelle et pédagogie », éd. Recherches, 1969 (http://www.editions-recherches.com/revue_detail.php?id=9)
Ecole, citoyenneté et démocratie
Bruno Garnier, *Figures de l'égalité : deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Bruylant, 2010).

Alain Vergnioux et Henri Peyronie, *Le sens de l'école et la démocratie*, Peter Lang
Revue de philosophie de l'éducation *Le Télémaque*, en ligne sur cairn (https://www.cairn.info/revue-le-telemaque.htm)
Paulo Freire, *La pédagogie des opprimés*, Maspero
Charlotte Nordmann, *La fabrique de l'impuissance 2 : l'école entre aliénation et émancipation*, Paris, Amsterdam

La délibération chez Aristote

Pierre Aubenque, *La prudence chez Aristote* [1963], Paris, PUF/Quadrige, 2014.

Le processus démocratique (démocratie directe/représentative, mésentente, conflit et dissensus, la démocratie radicale, démocratie antique/démocratie moderne…)

Cornelius Castoriadis, « Polis », *Domaines de l'homme. Les carrefour du labyrinthe 2*, Paris, Seuil/Points, 1986.
Moses Finley, *Démocratie antique et démocratie moderne* [1976], Paris, Payot, 2003.
Bernard Manin, *Principes du gouvernement représentatif* [1995], Flammarion/Champs, 2008.
Jacques Rancière, *La haine de la démocratie*, Paris, La fabrique, 2005.

3.1.6. L'Etat : pourquoi, jusqu'où ?

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Hannah Arendt, *Le totalitarisme. Les Origines du totalitarisme. III*, tr. J.-L. Bourget, R. Davreu et P. Lévy, Paris, Gallimard/Quarto, 2002.
Pierre Clastres, *La société contre l'Etat* [1974], Paris, Minuit/Reprise, 2011.
Daniel Guérin, *L'anarchisme (anthologie)*, Paris, La Découverte, 1997.
Thomas Hobbes, *Le Léviathan. Chapitres 13 à 17*, tr. G. Mairet, Gallimard/Folio, 2007.
Etienne de La Boétie, *Discours de la servitude volontaire*, Paris, Payot, 2002.
Michaël Löwy, « Politique » dans *Lire Marx*, Paris, PUF/Quadrige, 2014.
Pierre Manent, *Les libéraux (anthologie)*, Paris, Gallimard/Tel, 2001.
Alexis de Tocqueville, *L'ancien régime et la révolution*, Paris, Gallimard/Folio
Jean-Jacques Rousseau, *Le contrat social* [1762], Paris, GF, 2011.
Enzo Traverso, *Le totalitarisme : le XXe siècle en débat (anthologie)*, Paris, Seuil/Points, 2001.

Edouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen*, 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.

BD et albums graphiques :
Nicolas Debon, *L'essai*, Paris, Dargaud, 2015.

Romans, discours et récits :
Aldous Huxley, *Le meilleur des mondes* [1932], tr. J. Castier, Paris, Pockett, 2002.
Georges Orwell, *1984* [1948], tr. A. Audiberti, Paris, Gallimard/Folio, 1972, et *La ferme des animaux*, tr. J. Quéval, Paris, Gallimard/Folio, 1984.

Jean-Christophe Rufin, *Globalia* [2003], Paris, Gallimard/Folio, 2009.
Tod Strasser, *La vague* [1981], tr. A. Carlier, Paris, Pockett, 2009.

Sites internet :
Sites de partis politiques.

Pistes :

Citoyenneté, démocratie et république dans la philosophie antique : Platon, Aristote, Cicéron,…
- Platon, *La République*, tr. G. Leroux, Paris, GF, 2016.
- Aristote, *Les politiques*, tr. P. Pellegrin, Paris, GF, 2015.
- Cicéron, *La république*, tr. B. Besnier, Paris, Gallimard/Tel, 1994.

La Boétie et la servitude volontaire
- Voir suggestions de support.

Les théories du contrat social (Hobbes, Locke, Rousseau,…) et volonté générale.
- Jean Terrel, *Les théories du pacte social*, Seuil/Points

Le droit cosmopolitique chez Kant
- Emmanuel Kant, *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* [1784], tr. L. Ferry, Gallimard/Folio, 2009.

Famille, Société civile et État chez Hegel
- G. W. F. Hegel, *Principes de philosophie du droit*, tr. J.-F. Kervégan, PUF/Quadrige, 2013.
- Jean-Pierre Lefebvre et Pierre Macherey, *Hegel et la société*, Paris, PUF/Philosophies, 1987.

Tocqueville : sociabilités, opinion publique et Etat moderne
- Voir suggestions de support.
- Nestor Capdevilla, *Tocqueville et les frontières de la démocratie*, Paris, PUF/Philosophie, 2007.

Lieu vide du pouvoir en démocratie chez C. Lefort
- Claude Lefort, *Essais sur le politique XIXe-XXe siècles* [1986], Seuil/Points, Paris, Seuil/Points, 2001.

Liberté négative et positive chez I. Berlin

Le libertarisme chez R. Nozick et M. Rothbard

Les socialismes : Saint-Simon, Leroux, Bernstein, E. Durkheim, J. Jaurès
- Frédéric Brahami, *La raison du peuple : un héritage de la révolution française (1789-1848)*, Paris, Les belles lettres, 2016.
- Franck Fischbach, *Qu'est-ce qu'un gouvernement socialiste ?*, Montréal, Lux, 2017.

Les communismes : Marx, Engels, Luxemburg, Trotsky,…
- Voir suggestions de support.
- Textes de Marx et Engels, Rosa Luxemburg, Lénine, Trotsky, Gramsci, Lukàcs, …, sur l'Etat sur www.marxists.org

Les anarchismes : Blanqui, Bakounine, Proudhon, Kropotkine, …
- Voir suggestions de support.

Les libéralismes : Locke, Montesquieu, Smith, Constant, F. Hayek, J. Rawls,…
- Voir suggestions de support.

3.2.1. Sens et interprétation

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Roland Barthes, *Mythologies* [1957], Paris, Seuil/Points, 2014.
Pierre Clastres, *Chronique des indiens Guayaki* [1972], Paris, Pockett, 2001.
Sigmund Freud, *L'interprétation des rêves* [1900], tr. J. Altounian et alii, Paris, PUF/Quadrige, 2010.
Carlo Ginzburg, *Les batailles nocturnes* [1966], tr. G. Charuty, Paris, Champs Flammarion, 1984 et *Le fromage et les vers : l'univers d'un meunier du XVI^e siècle* [1976], tr. M. Aymard, Paris, Aubier, 2014.
Marcel Mauss, *Essai sur le don* [1924], Paris, PUF/Quadrige, 2012.
Thomas Römer, *La Bible, quelles histoires !*, Paris, Bayard, 2014.
Jean-Pierre Vernant, « Raisons du mythe », *Mythe et société en Grèce ancienne* [1974], Paris, La Découverte/Poche, 2004, et *L'univers, les dieux, les hommes : Vernant raconte les mythes* [1999], Paris, Seuil/Points, 2004.

Romans, discours et récits :
Parabole des aveugles et de l'éléphant

Films et documents audios et vidéos :
David Lachapelle, *Rize*, Etats-Unis, 84', 2005.
C-Walk, *It's a way of livin*, Etats-Unis, 85', 2003.

Expositions :
Japon, des hommes et des masques (voir : http://www.wallonia.be/fr/evenements/exposition-japon-des-hommes-et-des-masques-binche)

Pistes :

La sociologie compréhensive de M. Weber
Raymond Aron, *La sociologie allemande contemporaine* [1935], Paris, PUF/Quadrige, 2007.
Max Weber, Economie et société [1922], T. 1, Paris, Pockett, 2013.
Les « philosophes du soupçon » — Marx, Nietzsche, Freud
Michel Foucault, « Nietzsche, Freud, Marx » [1967], *Dits et écrits*, texte n°46, T. 1, Paris, Gallimard, Quarto, 2001.
L'herméneutique (Dilthey, H.-G. Gadamer, P. Ricoeur…) et l'opposition expliquer/comprendre
Hans-Georg Gadamer, *Vérité et méthode* [1960], tr. Paris, Seuil, 1996, et *La philosophie herméneutique,* tr. J. Grondin, Paris, PUF, 1996.
Jean Grondin, *L'herméneutique*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2008.

Paul Ricoeur, *De l'interprétation* [1965], Paris, Seuil/Points, 1995, et *Le conflit des interprétations* [1986], Paris, Seuil/Points, 2013.
Denis Thouard (dir.), *Herméneutique contemporaine (anthologie)*, Paris, Vrin/Textes clés, 2011.

A. Wénin et l'exégèse narrative

M. Arkoun et l'humanisme arabe

Mohamed Arkoun, *La pensée arabe* [1975], Paris, PUF/Quadrige, 2014.

L'herméneutique de N. Abou Zayd

Nasr Abou Zeid, *Critique du discours religieux*, tr. M. Chairet, Arles, Actes Sud, 1999.

Les mythes et les rites (E. Durkheim, M. Mauss, M. Eliade, C. Ginzburg, J.-P. Vernant,…)

Edouard Delruelle, *Claude Lévi-Strauss et la philosophie*, Bruxelles, De Boeck, 1989.
Mircea Eliade, *Aspects du mythe* [1988], Paris, Gallimard/Folio, 1988 et *Rites, initiations et sociétés secrètes* [1976], Paris, Gallimard/Folio, 1992.
Carlo Ginzburg, *Le sabbat des sorcières* [1989], tr. M. Aymard, Paris, Gallimard, 1992, partis II et III.
Bruno Karsenti, *Marcel Maus : le fait social total*, Paris, PUF/Philosophies, 1994.
Jean-Pierre Vernant, *Mythe et pensée chez les Grecs* [1965], Paris, La Découverte/Poche, 1996.

Textes religieux : la Bible, le Coran, ...

Baudouin Decharneux, *Lire la Bible et le Coran. Repères philosophiques,* Bruxelles, Editions de l'Académie Royale de Belgique, 2013.

3.2.2.-3.2.3 Culture(s) et liberté (s)

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Pierre Bourdieu, *Questions de sociologie* [1984], Paris, Minuit/Reprise, 2002.
Didier Daeninckx, *L'école des colonies*, Paris, Hoëbeke, 2015.
Maurice Godelier, *Au fondement des sociétés humaines*, Paris, Albin Michel, 2007.
Stuart Hall, *Identités et cultures*, tr. C. Jacquet, Paris, Amsterdam, 2007.
Claude Lévi-Strauss, *Race et histoire* [1952], Paris, Gallimard/Folio, 1987.
Gérard Noiriel, *Chocolat clown nègre. L'histoire oubliée du premier artiste noir de la scène française*, Paris, Bayard, 2012.
Jean-Paul Sartre, *L'existentialisme est un humanisme* [1945], Paris, Gallimard/Folio, 1996, et « Orphée noire », « Préface à Albert Memmi », « Préface aux Damnés de la Terre », et « La pensée politique de Patrice Lumumba », *Situations V : colonialisme et néo-colonialisme*, Paris, Gallimard, 1964.
Ibn Tufayl, *Le philosophe autodidacte*, tr. L. Gauthier, Paris, Mille et une nuits, 1999.

Romans, discours et récits :

Patrice Lumumba, A*fricains, levons-nous !* suivi de Sekou Touré, *Nous préférons la liberté* et Jules Ferry, *Le devoir de civiliser*, Paris, Seuil/Points, 2010.
Richard Wright, *Black Boy*, tr. M. Duhamel/éd. J.-L. Vincent, Paris, Gallimard/Folio plus, 2010.

Films et documents audios et vidéos :

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

Claude Berri, *Germinal*, France, 170', 1993.
Dany Boyle, *Slumdog Millionnaire*, Grande-Bretagne/Etats-Unis, 120', 2009.
Etienne Chatillez, *La vie est un long fleuve tranquille*, France, 90', 1988.
Stefen Daldry, *Billy Elliot*, Grande-Bretagne, 110', 1999.
Sherry Hormann, *Fleur du désert*, Grande-Bretagne/Allemagne/Autriche, 120', 2010.
Marie-Castille Mention-Schaar, *Les héritiers*, France, 105', 2014.

Pistes :

La critique de l'ethnocentrisme chez C. Lévi-Strauss, E. Viveiros de Castro…

Voir suggestions de support.

Edouardo Viveiros de Castro, *Métaphysiques cannibales* [2009], tr. O. Bonilla, Paris, PUF, 2011.

Culture, identités et subjectivité en Islam chez F. Benslama

Fethi Benslama, *La guerre des subjectivités en islam*, Paris, Editions Lignes, 2014.

La question culturelle dans les pensées décoloniales et postcoloniales : A. Césaire, F. Fanon, E. Saïd, E. Glissant, P. Gilroy, G. C. Spivak, A. Mbembe…

Hourya Bentouhami-Molino, *Races, cultures, identités*, Paris, PUF/Philosophies, 2015.

Dipesh Chakrabarty, *Provincialiser l'Europe : la pensée postcoloniale et la différence historique* [2000], tr. O. Ruchet et N. Vieillescazes, Paris, Amsterdam, 2009.

Frantz Fanon, *Peau noire, masques blancs* [1952], Paris, Seuil/Points, 2015.

Paul Gilroy, *L'Atlantique noir : modernité et double conscience* [1993], tr. C. Nordmann, Paris, Amsterdam, 2010.

Edouard Glissant, *Le discours antillais*, Paris, Gallimard/Folio, 1997.

Achille Mbembe, *Critique de la raison nègre* [2013], Paris, La Découverte/Poche, 2015.

Edward Saïd, *L'orientalisme* [1978], tr. C. Malamoud, Paris, Seuil/Points, 2015.

Chakravorty Spivak, *Les sublaternes peuvent-elles parler ?* [1988], tr. J. Vidal, Paris, Amsterdam, 2006.

C. Taylor et la construction de l'identité au croisement des cultures

Charles Taylor, *Multiculturalisme : différence et démocratie* [1992], tr. D.-A. Canal, Paris, Champs Flammarion, 2009.

D. Dubuisson sur l'histoire des religions entre exigence d'universalité et perspective ethnocentrique

Daniel Dubuisson, *L'occident et la religion. Mythes, science et idéologie,* Bruxelles, Complexe, 1998.

L'universalisme chez F. Jullien

François Jullien, *De l'universel, du commun et du dialogue entre les cultures*, Paris, Seuil/Points, 2011, et *Il n'y a pas d'identité culturelle*, Paris, L'Herne, 2016.

3.2.4. La justice

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Aristote, *Ethique à Nicomaque*, tr. R. Bodeüs, Paris, GF, 2004.
Jeremy Bentham, *Le panoptique*, tr. C. Laval, Paris, Mille et une nuits, 2002.
Magali Bessone (éd.), *La justice (anthologie)*, Paris, GF, 2011.
Edouard Delruelle, *De l'homme et du citoyen : une introduction à la philosophie politique*, Bruxelles, De Boeck, 2014, 3e séance : « Institutions, pouvoir, justice ».
Michel Foucault, *Surveiller et punir* [1975], Paris, Gallimard/Tel, 1993.
Will Kymlicka, *Les théories de la justice : une introduction*, Paris, La Découverte, 2003.
Friedrich Nietzsche, *Généalogie de la morale* [1887], tr. E. Blondel, Paris, GF, 2000, dissertations I et II.
Platon, *La République*, tr. G. Leroux, GF, 2016, en particulier les livres I et IV.
Michel Villey, *La formation de la pensée juridique moderne*, Paris, PUF/Quadrige, 2013.

Films et documents audios et vidéos :

Raymond Depardon, *10e chambre, instants d'audience*, France, 105', 2004, et *Délits flagrants*, France, 105', 1994.
Jean Xavier de Lestrade, *Un coupable idéal*, France, 110', 2001.
Michael Winterbottom, *The road to Guantanamo*, Etats-Unis, 95', 2006.

Pistes :

Les sophistes et l'invention du droit positif
Les théories de la justice d'Aristote à J. Rawls
- Voir suggestions de support.
- Bertrand Binoche, *Critique des droits de l'homme*, Paris, PUF/Philosophies, 1989.
- Alain Caillé, Christian Lazzeri, Michel Senellart, *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* [2001], Paris, Champs Flammarion, 2 volumes, 2007.
- Justine Lacroix et Jean-Yves Pranchère, *Le procès des droits de l'homme. Généalogie du scepticisme démocratique*, Paris, Seuil, 2016.
- John Rawls, *Théorie de la justice* [1971], tr. C. Audard, Paris, Points/Seuil, 2009.

Droit naturel et droit positif de Thomas d'Aquin au juspositivisme contemporain (cf. M. Villey, L. François)
- Voir suggestions de support.
- Lucien François, *Le cap des tempêtes* [2004], Bruxelles, Bruylant, 2012.

Le bonheur du plus grand nombre chez les utilitaristes.
- Jean-Pierre Cléro, *Bentham. Philosophe de l'utilité*, Paris, Ellipses, 2006, et avec Bertrand Binoche, *Bentham contre les droits de l'homme*, Paris, PUF/Quadrige, 2007.
- Christian Laval, *Jeremy Bentham, les artifices du capitalismes*, Paris, PUF/Philosophies, 2003.
- John Stuart Mill, *L'utilitarisme*, tr. C. Audard, Paris, PUF/Quadrige, 2012.

Sur la primauté entre le juste et le bien chez P. Ricœur et J. Habermas
Le revenu de citoyenneté chez J.-M. Ferry

3.2.5. L'Etat : pouvoirs et contre-pouvoirs

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :
Hannah Arendt, « Le déclin de l'Etat-Nation », *L'impérialisme. Les Origines du totalitarisme. II*, tr. M. Leiris, Paris, Gallimard/Quarto, 2002.
Ali Benmakhlouf (dir.), *Le réveil démocratique*, DK Editions, 2012.
Daniel Guérin, *Ni dieu ni maître : anthologie de l'anarchisme*, La Découverte, 1999
Michael Löwy, « Politique » dans *Lire Marx*, PUF/Quadrige, 2009, et textes de Lénine, de Luxemburg, de Trotsky, de Gramsci, de Lukàcs, etc. sur la révolution sur www.marxists.org Montesquieu, *De l'esprit des lois. Anthologie*, éd. D. de Casablanca, Paris, GF, 2013.
Enzo Traverso, *Le totalitarisme : le XX^e siècle en débat (anthologie)*, Paris, Seuil/Points, 2001.
Politique au programme : parler politique en classe, Fondation Roi Baudouin, 2008 : trois carnets pédagogiques (*La démocratie*, *Clivages et partis*, *L'éthique en politique*).

Films et documents audios et vidéos :
Capsules *Café serré*, RTBF.
Michael Moore, *Bowling for Columbine*, Etats-Unis, 120', 2002.

Expositions :
Activités et animations proposées par le Musée BELvue, Bruxelles.

Théâtre et spectacle vivant :
Joël Pommerat, *Ça ira (1) Fin de Louis*, 2015.
Nimis Groupe, *Ceux que j'ai rencontrés ne m'ont peut-être pas vu*, 2017.

Autres :
Institutions parlementaires à visiter (Parlementarium, parlements fédéral et régionaux…)

Pistes :

Montesquieu et la séparation des pouvoirs
- Voir suggestions de support.
- Céline Spector, *Montesquieu : liberté, droit et histoire*, Michalon, 2010
- Article « séparation des pouvoirs » du Dictionnaire Montesquieu en ligne : http://dictionnaire-montesquieu.ens-lyon.fr/fr/article/1376427308/fr/

Les conceptions contemporaines de la démocratie : luttes, conflits et résistance (Lefort, Abensour, Rancière, Touraine…)
- Claude Lefort, *Essais sur le politique* [1986], Paris Seuil/Points, 2001.

Alain Touraine, *Qu'est-ce que la démocratie?*, Paris, Fayard, 1994.
Jacques Rancière, *La haine de la démocratie*, Paris, La fabrique, 2005.
Miguel Abensour, *La démocratie contre l'Etat* : *Marx et le moment machiavélien*, Paris, PUF, 2012.
Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne* [1958], Paris, Pockett, 2002.

Espace public et espace public oppositionnel

Jürgen Habermas, *L'espace public* [1962], tr. M. de Launay, Paris, Payot, 1988.
Oscar Negt, *L'espace public oppositionnel*, tr. A. Neumann, Paris, Payot, 2007.

Etat et question migratoire

Etienne Balibar, *Droit de cité*, Paris, PUF/Quadrige, 1998.
Gérard Noiriel, *Etat, nation et immigration : vers une histoire du pouvoir*, Paris, Gallimard/Folio, 2005.

Théories de la révolution et pouvoir démocratique

Voir suggestions de support.
Hannah Arendt, *Essai sur la révolution* [1963], tr. M. Berrane, Gallimard/Folio, 2013.
Régis Debray, *Révolution dans la révolution ?*, Paris, Maspero, 1967.
Frantz Fanon, *L'an V de la révolution algérienne* [1959], Paris/La découverte, 2011.
Jean-Paul Sartre, « Matérialisme et révolution » [1946], *Situations III*, Paris, Gallimard, 1959.

Les théories du totalitarisme

Hannah Arendt, *Les origines du totalitarisme*, tr. J.-L. Bourget, R. Davreu et P. Lévy, Paris, Gallimard/Quarto, 2002.
Claude Lefort, *L'invention démocratique : sur les limites de la domination totalitaire* [1981], Paris, Fayard, 1994.

3.2.6. Conviction, religion, politique

Supports :

Textes théoriques et philosophiques :

Jean Baubérot, *Les sept laïcités françaises,* Paris, Maison des Sciences de l'Homme, 2015.
Baudouin Decharneux, *Socrate l'Athénien ou l'invention du religieux*, Bruxelles, Editions de l'Académie Royale de Belgique, 2016.
Edouard Delruelle, « Charlie, violence et civilité. Réflexions sur la liberté d'expression », en ligne : http://edouard-delruelle.be/charlie-violence-et-civilite-reflexions-sur-la-liberte-dexpression, et « Antigone entre désobéissance et responsabilité », en ligne : http://edouard-delruelle.be/antigone-entre-desobeissance-responsabilite/.
Jacqueline Lagrée, *La religion : Cicéron, Spinoza, Lucrèce, Bergson, Hegel*, Paris, Armand Collin, 2006.

Théâtre et spectacle vivant :

Différentes versions d'Antigone :

Sophocle, *Antigone*, tr. P. Mazon, Paris, Belles Lettres, 1997.
Jean Anouilh, *Antigone*, Paris, Table ronde, 1946.
Henry Bauchau, *Antigone*, Arles, Actes Sud, 1997.

Bertolt Brecht, *Antigone* [1948], tr. M. Régnault, Paris, L'Arche, 1979.

Pistes :

Spinoza et le théologico-politique

Spinoza, *Traité théologico-politique* [1670], tr. C. Appuhn, Paris, GF, 1997.
Claude Lefort, « Permanence du théologico-politique ? », *Essais sur le politique* [1986], Paris, Seuil/Points, 2001.

La religion dans les limites de la simple raison selon Kant

Emmanuel Kant, *La religion dans les limites de la simple raison*, tr. M. Naar, Paris, Vrin, 1994.

Humanisme, laïcité, pluralisme, tolérance et reconnaissance : Locke, Bayle, Voltaire, Mill, J. Rawls, J. Baubérot, A. Tosel…

Jean Baubérot, *La Laïcité falsifiée*, Paris, La Découverte/Poche, 2014, *Les laïcités dans le monde*, Paris, PUF/Que sais-je ?, 2014.
Bertrand Binoche, *Religion privée, opinion publique*, Paris, Vrin, 2011.
Henri Peña-Ruiz, *Qu'est-ce que la laïcité ?*, Paris, Gallimard, 2003.
André Tosel, *Du retour du religieux. Scénarios de la mondialisation culturelle I*, Paris, Kimé, 2011.

Weber, Durkheim et la sociologie des religions

Emile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse* [1912], Paris, PUF/Quadrige, 2008.
Max Weber, L*'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* [1905], tr. I. Kalinowski, Paris, Champs Flammarion, 2008.

Religion, modernité et sécularisation (H. Blumenberg…)

Fethi Benslama, *Déclaration d'insoumission à l'usage des musulmans et à l'usage de ceux qui ne le sont pas* [2005], Paris, Champs Flammarion, 2011.
Baudouin Decharneux, *La religion existe-t-elle ? Essai sur une idée prétendument universelle,* Buxelles, Editions de l'Académie Royale de Belgique, 2012.
Michaël Löwy, *La guerre des dieux : religion et politique en Amérique latine*, tr. M. Gibson, Paris, Editions du Félin, 1998.
Jean-Claude Monod, *La querelle de la sécularisation : de Hegel à Blumenberg*, Paris, Vrin, 2002.

C. Schmitt et la théologie politique

Carl Schmitt, *Théologie politique* [1922], tr. J.-L. Schlegel, Paris, Gallimard, 1969.

Le rapport entre philosophie et religion chez Ibn Tufayl

La question du fait religieux

Jean Delumeau (dir.), *Le fait religieux*, Paris, Fayard, 2002.
Régine Azria et Danièle Hervieu-Léger, *Dictionnaire des faits religieux*, Paris, PUF/Quadrige, 2010.