



L'EPC au cours de français

Exemples d'articulations et de situations d'apprentissage

S1-S2-S3

S4

S5-S6

Table des matières

<u>Introduction</u>	.....	p. 3
1. <u>L'EPC en bref</u>	.....	p. 4
2. <u>Intégrer l'apprentissage des démarches mentales</u>	.....	p. 5
3. <u>Le débat à visée philosophique : un outil pour articuler les apprentissages de français aux compétences de l'EPC</u>	.....	p. 11
4. <u>Des concepts et des notions à explorer</u>	.....	p. 22
5. <u>Des exemples de questions</u> pour aborder des questions philosophiques et citoyennes	.....	p. 29
6. <u>Des pistes d'articulations entre le cours de français et l'EPC</u>	.....	p. 32
7. <u>Des exemples de situations d'apprentissage</u>	.....	p. 36
8. <u>Un exemple de grille d'observation des compétences d'EPC (tronc commun)</u>		p. 57
<u>Ressources supplémentaires</u>	.....	p. 63
<u>Bibliographie - sitographie</u>	.....	p. 64

Introduction

Objectif et contenu de l'outil

Cet outil vient compléter le document qui présente les attendus d'apprentissage de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (du tronc commun à la fin du secondaire). Tous les attendus doivent être travaillés sur l'ensemble des disciplines. Les équipes disciplinaires sont donc invitées à se concerter pour identifier les apprentissages pris en charge d'une année à l'autre. Pour réaliser ce travail, des grilles sont proposées dans l'outil *Les concepts et les compétences de l'EPC : outil de planification de la S1 à la S6*.

Ce document propose des ressources visant à construire des activités d'apprentissage qui mobilisent à la fois les compétences en français et celles de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

Vous trouverez :

1. Un bref récapitulatif sur l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté ;
2. Un descriptif de deux approches méthodologiques majeures pour intégrer l'EPC dans son cours de français :
 - Intégrer les démarches mentales de l'EPC dans des activités d'apprentissage ;
 - Organiser et mener un débat à visée philosophique au départ d'un texte (lu ou entendu) ;
3. La liste des concepts et notions à travailler (de la S1 à la S6) ;
4. Des pistes d'articulation entre les UAA de français et celles de l'EPC ;
5. Des exemples de situations d'apprentissage ;
 - Mener un débat à visée philosophique au départ d'une nouvelle ;
 - Préparer un flash info critique ;
 - Mener un cercle de lecture interprétatif en vue de rédiger un texte argumenté ;
 - Apprendre à problématiser : *vérité* et *pouvoir*.
6. Un exemple de grille de progression des compétences d'EPC (tronc commun).

Notification des apprentissages d'EPC dans le cours

Il est important d'identifier, au sein du cours, les activités qui contribuent au développement des compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté (EPC). À cette fin, les enseignants sont invités à signaler ces activités à l'aide du logo EPC.



1. L'EPC en bref

“

L'EPC vise à développer une compréhension des enjeux de la citoyenneté et une capacité de réflexion critique sur ceux-ci. Il s'agit d'amener les élèves, tout au long de leur parcours scolaire, à interroger, construire et reconstruire des savoirs, des règles ou des pratiques.

Comme réflexivité critique, la philosophie apprend à **comprendre la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs** dont l'humanité est porteuse ; elle contribue également à construire des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes. La philosophie requiert un ensemble d'habiletés pour lesquelles les enfants possèdent certes des dispositions mais dont ils ne peuvent acquérir les compétences spécifiques que grâce à un enseignement.³

”

L'EPC : des compétences du tronc commun aux compétences terminales

Les compétences EPC du tronc commun posent les fondations : initiation, structuration de la pensée, premières responsabilités citoyennes, compréhension de soi, des autres et du monde.

Les compétences terminales EPC, plus complexes et plus exigeantes, définissent le niveau d'aboutissement attendu en fin de secondaire, où l'élève doit être capable d'argumenter, d'exercer un jugement critique élaboré, de comprendre les enjeux démocratiques et éthiques, et de prendre part à la vie citoyenne en adulte autonome.

2. Intégrer l'apprentissage de démarches mentales

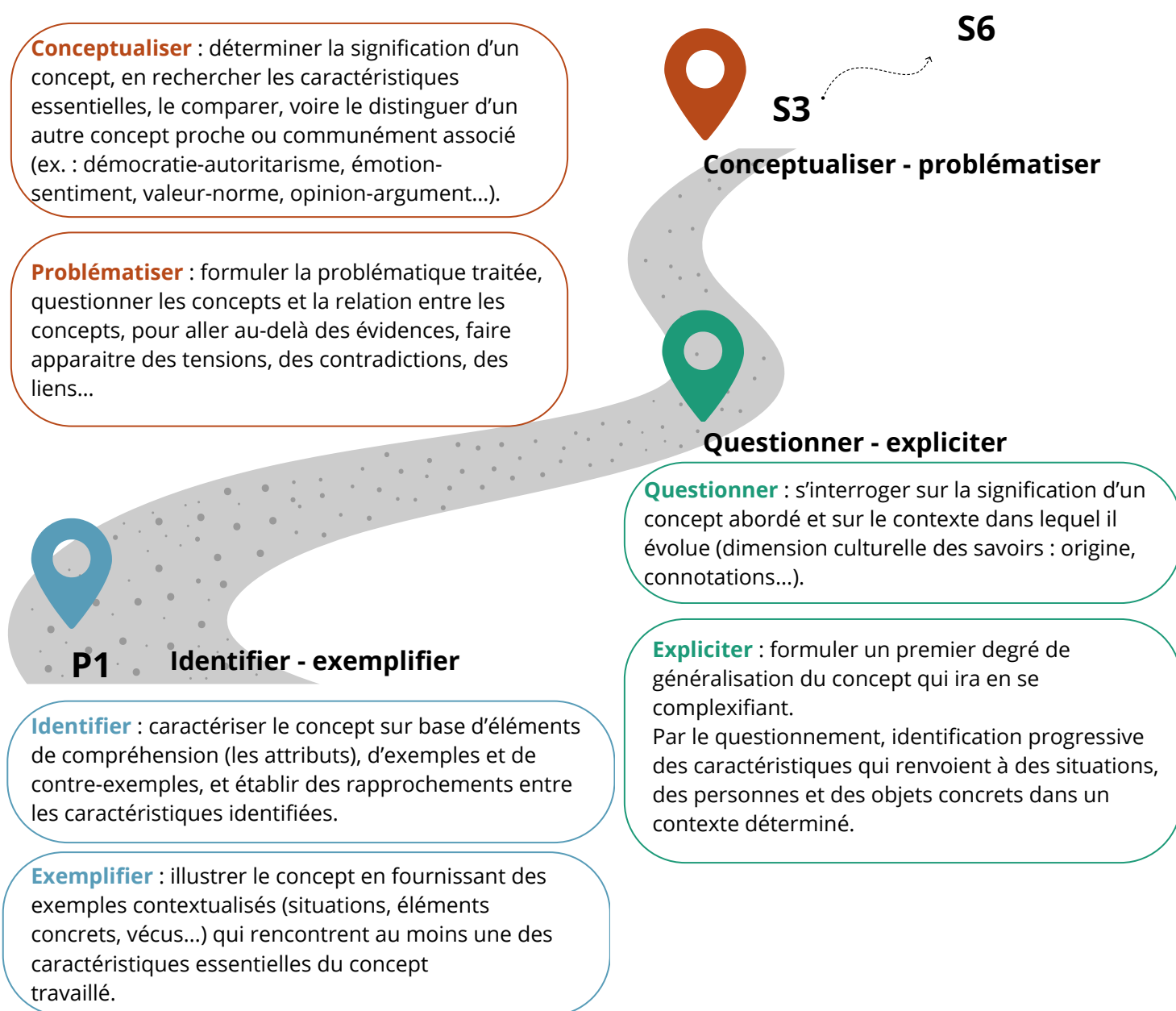
Intégrer les démarches mentales dans le cours de français

Les apprentissages de l'EPC commencent dès la 1^{re} primaire.

Les savoirs du référentiel d'EPC du tronc commun correspondent aux **quatre démarches mentales**⁶ à enseigner.

Ces démarches mentales sont combinées **dans une logique de complexification** : l'élève apprend d'abord à **identifier et exemplifier** un concept. Il va ensuite apprendre à le **questionner et à l'explicitier** pour enfin être capable de **conceptualiser et de problématiser**.

Concrètement, les activités d'apprentissage amènent l'élève, en fonction de l'année dans laquelle il se trouve, à mobiliser des démarches mentales pour appréhender des concepts philosophiques et citoyens.



⁶ Référentiel EPC, FWB, 2020, p. 22.

→ Outil : Fiche élève sur les démarches mentales

Intégrer l'apprentissage des démarches mentales dans le cours de français : pistes et outils

1 Cycle pour développer les démarches mentales

Phase	Activité
1. Identifier & exemplifier	Identifier les caractéristiques d'un concept, illustrer par des exemples.
2. Questionner & expliciter	Questionner les évidences, expliciter les significations, les contextes.
3. Conceptualiser & problématiser	Comparer, structurer, distinguer des concepts proches. Formuler des tensions, des contradictions, des enjeux pour débattre ou créer.

2 Des supports ou des outils pour soutenir le travail de l'élève

- Partir de textes, d'images, de vidéos, de données qui abordent le(s) concept(s) visé(s) ;
- Réaliser une carte mentale, un schéma conceptuel pour caractériser le concept et mettre en évidence les dilemmes qu'il soulève ;
- Tenir un journal de bord réflexif qui synthétise la réflexion personnelle et collective menée tout au long de l'année ;
- Organiser des temps de travail individuels puis collectifs ;
- ...

Des liens entre le français et l'EPC ?

- ➔ Approche spiralaire des savoirs, savoir-faire et compétences : du simple au complexe.
- ➔ Développement de quatre visées transversales : penser de façon critique, se connaître, vivre ensemble, s'engager.
- ➔ Concepts transversaux proposés par le référentiel EPC qui rejoignent de très nombreux supports en français : responsabilité, liberté, justice, pluralité, respect...

Les démarches mentales pour développer une pensée philosophique et citoyenne

Que dois-je faire quand on me demande de...?

Des habiletés de plus en plus *méta* (du concret au plus abstrait)

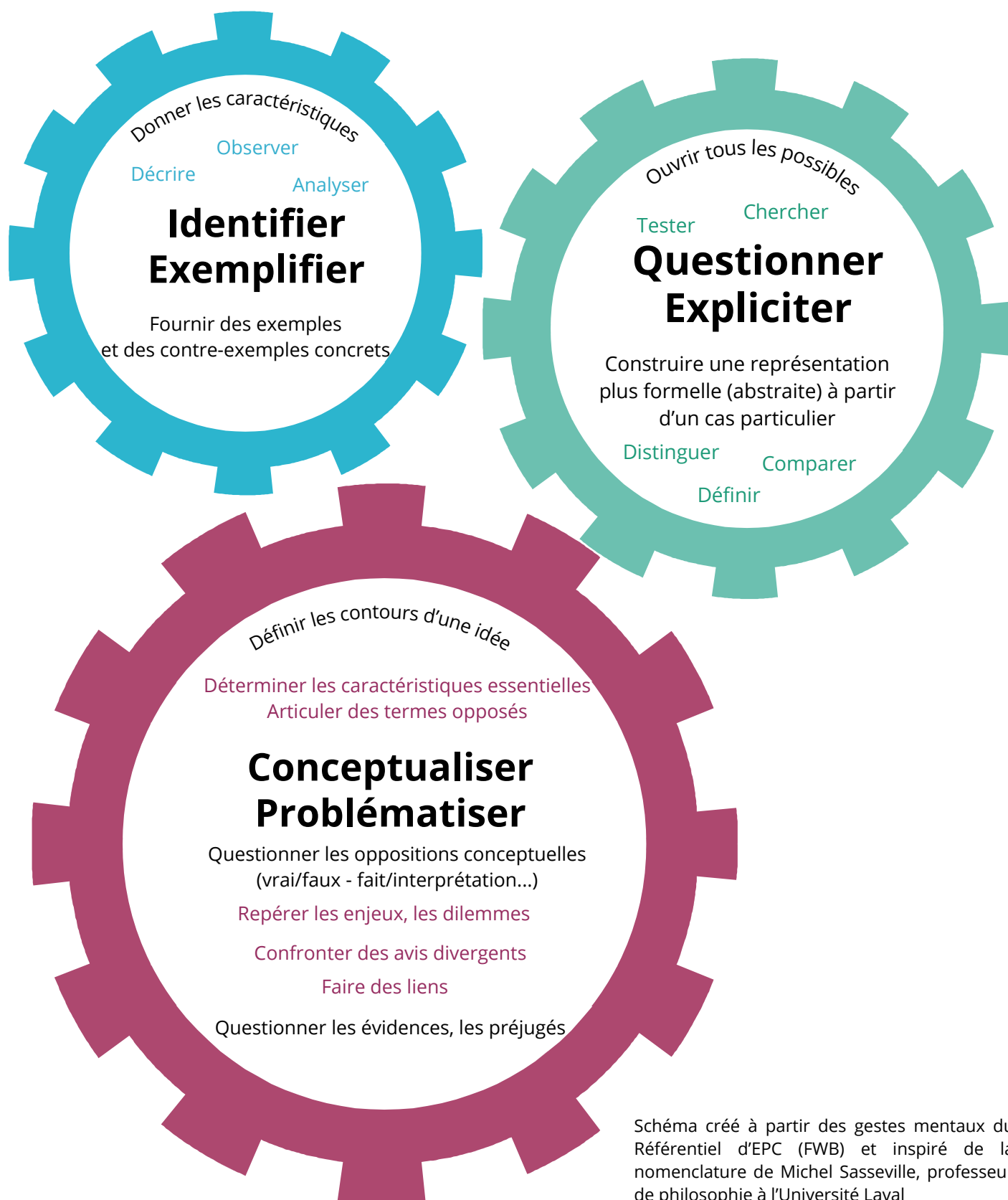


Schéma créé à partir des gestes mentaux du Référentiel d'EPC (FWB) et inspiré de la nomenclature de Michel Sasseville, professeur de philosophie à l'Université Laval

Des exemples d'activités



La chasse aux exemples

Tronc commun : pour distinguer argument/exemple

À partir de la lecture ou de l'écoute d'un texte argumentatif, illustrer un argument par un cas concret.

- Relever l'argument (idée générale) ;
- Trouver dans le texte des situations qui illustrent cette idée ;
- Expliquer en quoi ces situations sont des exemples.

La banque d'exemples

Tronc commun/post tronc commun : pour illustrer un concept

Présenter un ou plusieurs concept(s). Ex. : la liberté, la vérité, le Beau, le respect...

Demander aux élèves (en groupe classe ou d'abord en sous-groupes) de proposer

- un exemple vécu ;
- un exemple tiré d'un livre, d'un film, d'une série ;
- un contre-exemple.



La fabrique à questions

Tronc commun/post tronc commun : développer la capacité à analyser une situation ou un texte ; développer les compétences de compréhension et d'interprétation d'un texte

Après la lecture (ou l'écoute) d'un texte, demander aux élèves de rédiger des questions

- de compréhension ;
- d'interprétation ;
- philosophiques



Pour poser une question à visée philosophique, on peut partir d'une question fermée et la transformer.

Ex. :

- Le héros a-t-il eu raison de partir ? Comment savoir si la décision est la bonne ?
- Ce personnage est-il le plus courageux ? Qu'est-ce que le courage ?

On peut aider les élèves à formuler leur question en leur proposant des gabarits :

- *Faut-il toujours... ?*
- *Peut-on vraiment... ?*
- *A-t-on le droit de... ?*
- *Est-il juste de... ?*
- *Qu'est-ce que... ?*
- *Pourquoi les humains... ?*
- *Peut-on être ... sans ... ?*

Quand les questions ont été formulées, la classe vérifie qu'il s'agit bien d'une question à visée philosophique en s'aidant des points suivants :

- ✓ Ma question ne porte pas seulement sur l'histoire.
- ✓ Plusieurs réponses sont possibles.
- ✓ On peut argumenter différents points de vue.
- ✓ Elle concerne une notion importante (justice, liberté, amitié, bonheur, vérité, respect...).
- ✓ Tout le monde peut réfléchir à cette question.



La fabrique à questions (variante)

Tronc commun/post tronc commun : développer la capacité à analyser une image ; développer les compétences de compréhension et d'interprétation

Présenter une image ou une vidéo muette.

Demander aux élèves d'écrire toutes les questions que cette image ou cette vidéo leur inspire.

En groupe classe, classer les questions selon qu'elles soient

- factuelles ;
- imaginatives ;
- philosophiques.



Le dilemme du personnage

Tronc commun/post tronc commun : apprendre à problématiser, développer ses compétences de compréhension et d'interprétation ainsi que ses habiletés d'argumentation

Lire (ou écouter) un texte dans lequel le personnage est confronté à un dilemme. Ex. : *Doit-il dire la vérité au risque de blesser son ami ?*

Les élèves cherchent

- des arguments pour
- des arguments contre

Puis ils reformulent le problème (ex. : *Faut-il toujours dire la vérité ?*)

Placer des situations sur un continuum

Tronc commun/post tronc commun : apprendre à conceptualiser, à nuancer son propos

Partir d'un concept (ex. : la liberté).

Diviser la classe en sous-groupes.

Distribuer à chaque sous-groupe des fiches avec des situations.

Le groupe place chaque situation sur un continuum (de la situation où on est le moins libre à la situation où on est le plus libre ; au centre, les situations discutables).

Ex. de situations :

- Emma respecte le code de la route lorsqu'elle circule à vélo.
- Un adolescent passe six heures par jour sur les réseaux sociaux et dit qu'il est libre de le faire.
- Jules accepte de ranger sa chambre parce qu'il l'a promis à ses parents.
- Une joueuse de football suit les règles du match.
- Clara n'ose pas exprimer son opinion de peur d'être critiquée.
- Un élève choisit de ne pas participer à une activité scolaire.
- Une personne consomme quotidiennement une substance dont elle dépend.
- Les citoyens doivent payer des impôts.
- Une femme choisit son métier malgré l'opposition de son entourage.
- Un enfant suit constamment ce que font ses amis pour être accepté.

En réalisant cette activité, les élèves sont amenés à préciser ce qui définit réellement la liberté (choix, absence de contrainte, autonomie, responsabilité, influence des autres, respect des règles, etc.). C'est précisément ce passage du classement à la définition du concept qui constitue l'objectif philosophique de l'activité.

3. Le débat à visée philosophique : un outil pour articuler les apprentissages de français à ceux de l'EPC

Le débat à visée philosophique : un dispositif privilégié pour articuler les attendus d'EPC aux attendus de français

Dans un monde saturé d'informations, de fake news et de discours rapides, le débat à visée philosophique est un outil pédagogique puissant qui apprend aux élèves à penser et à argumenter ensemble.

Il offre un espace propice au développement d'attitudes (écoute, respect de la parole d'autrui...) et de compétences socio émotionnelles (empathie, régulation de ses émotions, confiance en soi...) en abordant des questions existentielles ou fondamentales pour nos sociétés.

1 Qu'est-ce qu'un débat à visée philosophique ?

Selon M. Tozzi, le débat à visée philosophique est un échange d'idées sur une notion, une question ou un problème (...) entre plusieurs participants, guidé par un enseignant. Ses objectifs sont : apprendre à penser par soi-même, développer l'esprit critique, construire des concepts (ex : liberté, justice...), confronter des points de vue dans une logique de recherche commune de sens.

Ce type de débat exploite les différentes démarches mentales :

- problématiser (poser une question philosophique) ;
- conceptualiser (définir les notions) en s'appuyant sur l'exemplification et l'explicitation ;
- argumenter (justifier une idée de manière rationnelle).

2 Qu'est-ce qui le différencie d'un débat argumentatif ?

Le débat philosophique n'est pas une simple discussion d'opinions.

On ne débat pas pour avoir raison. Le but n'est pas de trouver « la bonne réponse », mais d'élaborer collectivement une pensée réfléchie.

Critères de comparaison	Débat à visée philosophique	Débat argumentatif
Objectif	Comprendre, problématiser, réfléchir	Convaincre, défendre une thèse
Rapport à la vérité	Ouvert, recherche collective	Position à défendre
Posture des élèves	Ouverts, prêts à changer d'avis	Défendent une position
Type de question	Question philosophique (ex : « Qu'est-ce qu'être libre ? »)	Question controversée (ex : « Faut-il interdire... ? »)
Organisation	Dialogue coopératif	Interaction souvent oppositive
Résultat attendu	Construction d'une pensée nuancée	Prise de position argumentée

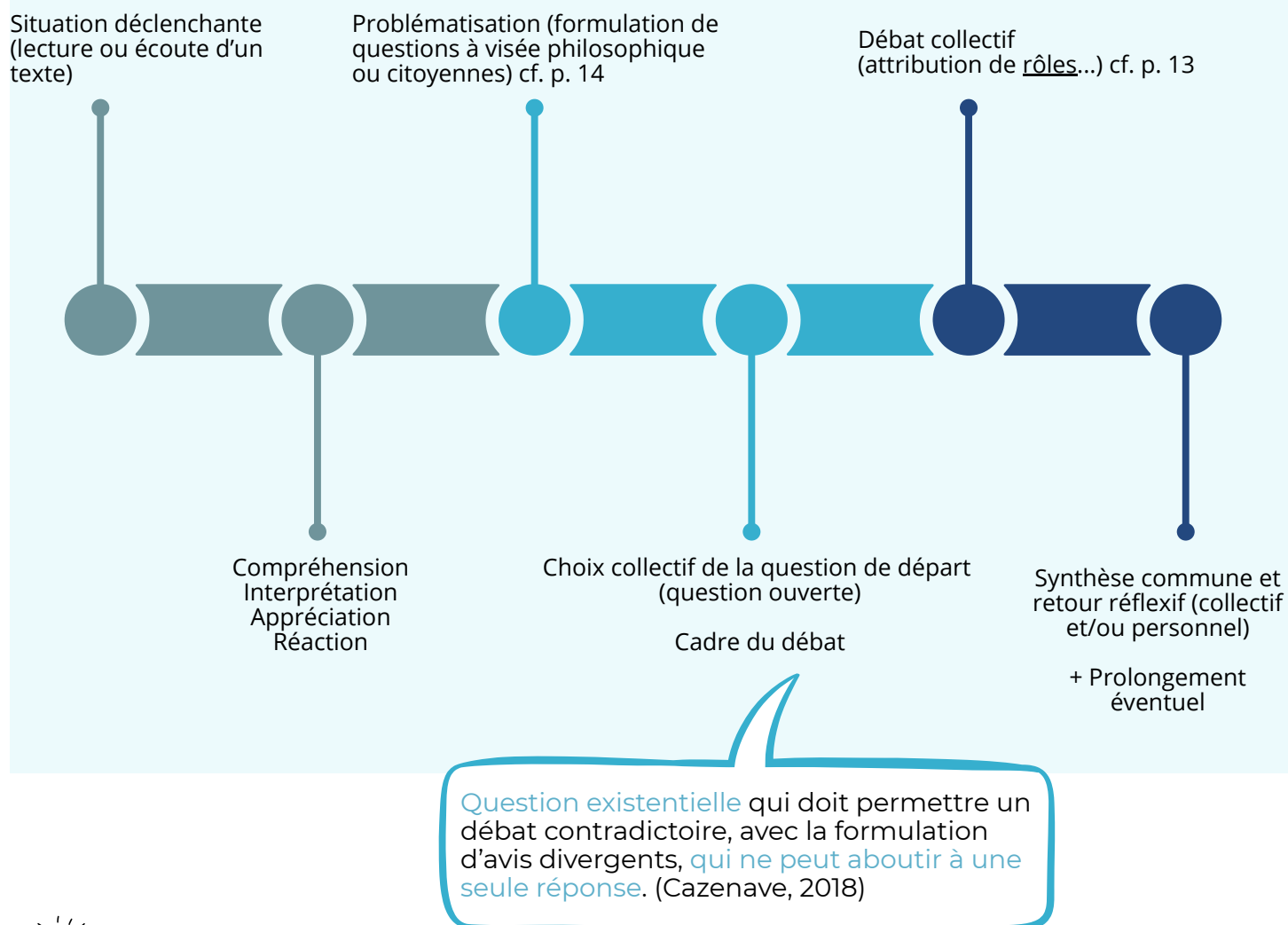
3

Quels sont les objectifs d'apprentissage visés ?

Débat en EPC	Débat en français
Vise le développement de la pensée philosophique et citoyenne	Vise le développement des compétences langagières
Travaille le questionnement, la conceptualisation et la problématisation	Travaille l'expression orale et l'argumentation
L'élève cherche à comprendre une question complexe	L'élève cherche à communiquer efficacement
Le cheminement intellectuel est central	La maîtrise de la langue est centrale
On évalue la qualité de la réflexion	On évalue surtout la qualité de la communication

La mise en œuvre d'une démarche à visée philosophique avec les élèves s'appuie sur ainsi les quatre axes suivants :





Un débat à visée philosophique se déroule en différents temps. Si certaines étapes peuvent être menées individuellement (par exemple, la lecture du texte de départ ou la recherche de valeurs sous-jacentes), **la plus-value pédagogique et éducative de l'activité se situe au niveau collectif.**

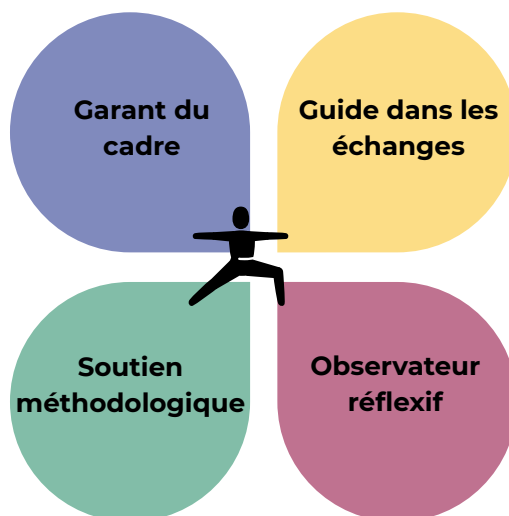
Ainsi, par exemple,

- l'analyse d'un texte en sous-groupes stimule les échanges et soutient la compréhension et l'interprétation d'un contenu complexe ;
- la coconstruction des règles du débat implique les élèves dans le déroulement de l'activité et les responsabilise ;
- la confrontation des points de vue développe une écoute active, soutient la capacité de l'élève à se décentrer ;
- l'évaluation de la coopération favorise un feedback constructif entre pairs ;
- ...

5

Quelle est la posture de l'enseignant ?

Pour mener un débat à visée philosophique en classe, l'enseignant est invité à adopter une posture spécifique :



Garant du cadre

L'enseignant

- établit et rappelle les règles du débat : respect, écoute, droit à la parole, non-jugement ;
- veille à préserver un climat bienveillant, propice à l'expression libre et à la pensée critique ;
- intervient en cas de tensions ou de propos discriminants, avec fermeté et pédagogie.

Guide dans les échanges

L'enseignant

- guide sans imposer ses idées ;
- peut clarifier des concepts ou aider à la reformulation des idées mais, il ne prend pas position dans le débat ; posture de « non-sachant » (pas de transmission autoritaire du savoir) ;
- valorise toutes les contributions, même celles qui sont maladroites ou incomplètes (bienveillance) ;
- encourage la diversité des points de vue, sans chercher à conclure ou à trancher (écoute) ;
- favorise la prise de parole de tous les élèves, en veillant à une répartition équitable ;
- stimule la réflexion par des questions ouvertes, une reformulation, des questions de relance.

Soutien méthodologique

L'enseignant aide les élèves à

- poser le questionnement pour remettre en cause les certitudes ;
- reformuler les idées pour plus de clarté ;
- argumenter et contre-argumenter sur base d'exemples et de contre-exemples à vérifier.

Observateur réflexif

L'enseignant

- peut prendre des notes discrètes pour analyser les dynamiques du groupe ;
- propose une mise en commun ou une synthèse après le débat, pour en tirer des apprentissages.

Des rôles à attribuer

Puisque le principe même du débat à visée philosophique est de **réfléchir et d'avancer ensemble**, l'attribution de **rôles spécifiques** participe aussi à responsabiliser les élèves et à les rendre actifs dans le processus.

Exemples de rôles :



- S'assure du bon respect du cadre : respect et écoute mutuelle.
- Distribue la parole en veillant à ce que tous les élèves s'expriment.
- Note les idées clés au tableau.



- Reformule la parole d'un élève pour s'assurer de la bonne compréhension.



- Notent les arguments et les contre-arguments (on peut diviser les observateurs en 2 groupes).
- Observent la manière dont se déroule la discussion.



- Fait le résumé des échanges sur base de ce qui a été dit et sur ce que l'enseignant a noté au tableau.



- Distribue le bâton de parole.
- S'assure que les élèves ne s'interrompent pas et qu'ils se parlent avec respect.



Suggestion méthodo : inverser les rôles et demander à un élève de prendre le rôle de l'enseignant. Observer ce qui se passe, réguler et s'assurer que les règles du débat sont respectées et que les concepts sont assimilés.

Le dispositif



1) Les élèves se mettent en demi-cercle pour pouvoir lire ce qui est noté au tableau. Les observateurs s'installent légèrement en retrait.



2) L'enseignant guide la séance : il fait circuler la parole et agit en facilitateur ; il note les idées clés au tableau ; il garantit le respect du cadre.



3) La parole circule à l'aide d'un bâton de parole (ou autre objet symbolique) : l'élève ne parle que lorsqu'il a reçu le bâton de parole de la part de l'élève qui en est responsable.



4) Les élèves **observateurs**, qui notent les exemples et les contre-exemples, sont placés derrière les élèves qui débattent pour ne pas interférer.



5) L'enseignant (et/ou un élève) **synthétiseur** note au tableau les idées clés.



6) L'enseignant s'assure que chaque élève ait le temps de noter son retour réflexif.

Un cadre préalable à définir avec les élèves

Voici un exemple de règles du débat à proposer ou à coconstruire avec les élèves en début d'année scolaire.



MA POSTURE POUR DÉBATTRE DE MANIÈRE DÉMOCRATIQUE

J'ÉCOUTE POUR APPROFONDIR

Je suis capable de bâtir sur l'avis des autres, pour le prolonger ou l'argumenter davantage.

Je cherche à donner des raisons (exemples ou contre-exemples) plutôt qu'à avoir raison.

JE NUANCE, JE POSE DES QUESTIONS

Je suis capable de critiquer : nuancer ou questionner une thèse avancée par quelqu'un d'autre.

Je cherche des contre-exemples pour faire avancer les idées.

JE COOPÈRE, JE PARTAGE

Je peux partager avec d'autres un objectif commun et ne pas défendre uniquement mon opinion personnelle.

Je fais preuve d'ouverture d'esprit ; je prends du recul.

J'ÉCOUTE DANS LE RESPECT

Je veille à laisser la place aux autres, quand ma tendance est d'intervenir souvent.

Je respecte les tours de parole; j'écoute avec respect même si je ne suis pas d'accord.

JE PARTICIPE

Je veille à prendre ma place dans la réflexion, quand ma tendance est de rester silencieux(ieuse).

J'ose m'exprimer même si je suis timide.



Préparer et participer au débat

- des cartes rôles : animer, reformuler, observer, synthétiser ;
- des grilles d'observation du débat ;
- ...

Garder des traces des réflexions ;

- carnet de réflexion personnel ;
- un document de synthèse (papier et/ou numérique) ;
- des cartes conceptuelles ;
- ...

Comment soutenir la réflexion, relancer le débat, susciter un questionnement à visée philosophique ?

L'art de poser des questions

Il n'est pas simple de rester neutre et muet dans l'animation d'un débat. Pour éviter de guider la réflexion des élèves à travers le prisme de ses propres schémas mentaux, il est préférable de **préparer à l'avance un ensemble de questions** en lien avec le texte, le concept proposé.



Quelques **points de vigilance** dans cette étape préparatoire pour vérifier qu'on aborde bien une question existentielle et philosophique :

- La question soulève-t-elle un dilemme ?
Ex. : doit-on (toujours) dire la vérité ?
- La question contient-elle des présupposés ?
Sur quoi faudrait-il d'abord se mettre d'accord avant d'envisager cette question ? Qu'est-ce que cela suppose d'interroger préalablement ?
Ex. : pourquoi dire « toujours » ? La vérité est-elle nécessairement le vrai ? Y a-t-il une différence entre « dire la vérité » et « être dans la vérité » ?
- La question interroge-t-elle une dimension philosophique ou citoyenne ?
Se demander quelle est la portée existentielle de cette question : interroger les causes, les mécanismes, le contexte, l'expérience personnelle...
Ex. : pour vivre ensemble, il vaut mieux être dans le vrai que de dire la vérité.
- La question permet-elle de partir d'une situation réelle ou imaginaire ?
Ex. : un élève a triché et l'enseignant ne s'en est pas rendu compte. Doit-il dire la vérité ?
- Les questions proposées pour élargir le débat sont-elles en lien avec la question de départ ?
Toujours travailler les liens entre les questions que l'on pose à partir de la question initiale pour ne pas perdre de vue la problématique qu'on veut travailler.

Des exemples de questions à poser en fonction de l'objectif visé

Voici des exemples de questions à poser aux élèves pendant le débat, selon l'objectif recherché, qui permettent d'opérationnaliser les démarches mentales :

Baliser une problématique	• Dans cette situation, est-ce que quelque chose t'étonne, te surprend (dans ce texte, dans cette image, dans ce qui vient d'être dit) ? • Qu'est-ce qui est important (dans...) ? • Vois-tu un problème/une difficulté (dans...) ou pas ? • As-tu une question ? • Que pouvons-nous remettre en question ? • ...
Rechercher un exemple	• Peux-tu donner un exemple de ce que tu affirmes ? • Cet exemple est-il approprié selon toi ? • As-tu déjà vécu ce genre de situation ? Peux-tu en donner un exemple ? • ...
 Donner un exemple consiste à trouver un cas particulier, une situation, qui pourrait illustrer une règle, une loi, un principe général. Il peut être vu, senti, entendu, vécu.	
Rechercher un contre-exemple	• Peux-tu trouver une situation contraire ? • Ce contre-exemple est-il approprié selon toi ? • Rend-il nécessairement caduque l'affirmation qui a été défendue plus tôt ? • Que devons-nous penser d'une affirmation si nous n'arrivons pas à trouver de contre-exemples qui permettent de la contredire ? • ...
Faire des liens	• Quels liens peut-on faire entre ces idées ? • Peut-on affirmer ceci en même temps que cela ? • Y aurait-il une (des) alternative(s) ? • ...
Envisager les conséquences	• Quelles pourraient être les conséquences d'une pensée unique ? • Quelles sont les conséquences pour... quand on agit de telle manière ? • ...



Donner une conséquence est ce qui suit une action, ce qu'un fait entraîne, ce qui découle d'un principe. La conséquence est exprimée par des mots comme « ainsi, dès lors, donc... ».

Argumenter Évaluer son jugement	• <i>Est-ce vrai ou vraisemblable ?</i> • <i>Est-ce certain ou probable ?</i> • <i>Pourquoi est-ce vrai selon toi ?</i> • <i>Sur quoi te bases-tu pour affirmer cela ?</i> • <i>Cette raison est-elle suffisante pour affirmer ce que tu dis ?</i> • <i>Est-elle une « preuve » ? Pourquoi ?</i> • <i>Cette raison/ ce critère est-elle(il) objective(if), fiable, solide ? Pourquoi ?</i> • ...
Objecter (nuancer)	• <i>Qui n'est pas d'accord avec cette idée ? Pourquoi ?</i> • <i>Qui peut la contester ?</i> • <i>Y a-t-il des situations où cette idée n'est pas vraie/juste ?</i> • ...
Définir	• <i>Quelles caractéristiques peux-tu donner à ce mot ?</i> • <i>Dans quelles expressions emploie-t-on ce mot ?</i> • <i>Dans ces différentes expressions, ce mot veut-il dire la même chose ?</i> • <i>Si une chose est ..., quelles sont ses principales caractéristiques ?</i> • ...
Reformuler - résumer - clarifier	• <i>Comment pourrais-tu expliquer autrement ?</i> • <i>Comment dire la même chose avec tes propres mots ?</i> • <i>Comment dire en une phrase ?</i> • <i>Comment dire plus clairement ?</i> • ...



Reformuler, c'est dire en des mots semblables les propos de l'un ou l'autre afin de vérifier s'il a bien voulu dire ceci, si on a bien saisi la subtilité/l'essentiel d'un propos.

Généraliser	• <i>Quelle idée générale peux-tu tirer de cet exemple ?</i> • <i>Quelles seraient les situations pour lesquelles on pourrait dire qu'on est dans le vrai/qu'on n'y est pas ?</i> • ...
--------------------	---



Identifier le contexte général, c'est donner la situation à l'intérieur de laquelle s'insèrent un événement, une opinion, une action, une raison.

Comparer - distinguer	• <i>Quel pourrait être l'antonyme de ce mot ?</i> • <i>Quels rapports entretiennent ces deux mots ?</i> • <i>En quoi se ressemblent-ils ?</i> • <i>En quoi diffèrent-ils ?</i> • <i>Quelles ressemblances/différences dégagerais-tu entre ces deux situations/exemples ?</i> • ...
Déduire - induire	• <i>Si nous disons que nous sommes dans le vrai dans ce cas, pouvons-nous dire que nous sommes également dans le vrai dans cet autre cas ?</i> • <i>Avons-nous suffisamment de cas pour tirer cette conclusion ?</i> • <i>Ces exemples nous permettent-ils d'affirmer avec certitude que « Tous les ... sont ... » ? Pourquoi ?</i> • ...
Analyser d'un point de vue esthétique	• <i>Pourquoi peux-tu dire que c'est une belle chose pour toi ?</i> • <i>Qu'est-ce qui te fait dire que cela est beau ?</i> • ...
Analyser d'un point de vue éthique	• <i>Qu'est-ce qui te fait dire que cela est juste selon toi ?</i> • ...
Analyser d'un point de vue émotionnel	• <i>Quelle émotion ce message suscite-t-il chez toi ?</i> • <i>Nos émotions sont-elles (toujours) dépendantes de ce qui se passe ?</i> • <i>Les émotions des autres nous influencent-elles ? Si oui, en quoi ?</i> • <i>« Tout au fond de soi », c'est où ?</i> • ...
Analyser d'un point de vue...	

4. Des concepts et des notions à explorer

4.1. Concepts et notions à travailler dans le cadre du référentiel d'EPC

S1 à S3 : les concepts à travailler avec les élèves



conceptualisation & problématisation

questionnement & explicitation

identification & exemplification

Au fil des apprentissages, les élèves développent leur compréhension des concepts en apprenant d'abord à les identifier et à les exemplifier, ensuite à les questionner et à les expliciter, puis à les construire et enfin à les problématiser.

C2 : Assurer la cohérence de sa pensée

- ☐ le beau, le bon, le juste, le bien, le vrai
- ☐ stéréotypes, préjugés
- ☐ opinion, argument
- ☐ fait, valeur, norme

C4 : Développer son autonomie affective

- ☐ émotions, sentiments
- ☐ refus, consentement
- ☐ intimité
- ☐ besoins, désirs, envies
- ☐ identité de genre, orientation sexuelle

C5 : S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

- ☐ règles, lois, normes
- ☐ culture, multiculturalité
- ☐ pluralité
- ☐ sphère privée, publique
- ☐ croyance, religion

C6 : Comprendre les principes de la démocratie

- ☐ autoritarisme, démocratie
- ☐ liberté, égalité des droits
- ☐ équité-égalité
- ☐ pouvoir, autorité
- ☐ légalité-légitimité
- ☐ justice

C7 : S'exercer au processus démocratique

- ☐ règles, lois, normes
- ☐ processus de décision

C8 : S'inscrire dans la vie sociale et politique

- ☐ entraide, coopération
- ☐ utopies, alternatives
- ☐ responsabilité, autonomie, engagement

S4 : les UAA d'EPC et les concepts ou notions qui s'y réfèrent

Les tableaux ci-dessous permettent de mener un travail de concertation avec les collègues (de sa discipline et des autres cours) afin de s'assurer que l'ensemble des compétences d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ainsi que les concepts et notions qui s'y réfèrent, soient couverts sur l'année.

S4	UAA & compétences EPC à travailler à travers les disciplines	Dans ma discipline
UAA 2.1.1. Discours et pièges du discours Compétences : - Pouvoir juger de la validité d'un raisonnement et de la cohérence d'un discours. - Repérer les tentatives de manipulation dans les discours. Concepts et notions : - les règles de logique de base - la validité d'un raisonnement et la vérité d'une proposition - les sophismes et paralogismes - les discours manipulateurs (sectaires, complotistes) - le couple énoncé/énonciation - la distinction entre les jugements descriptif, évaluatif et normatif		☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
UAA 2.1.2. Éthique et technique Compétences : - Identifier les enjeux des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour nos libertés et notre responsabilité morale. - Prendre position par rapport à ces enjeux. Concepts et notions : - les tensions entre le réel et le virtuel - l'identité numérique - les concepts de machine et de technique - les notions d'aliénation et de libération - les fondements de la liberté et de la responsabilité à l'ère des NTIC		☐ ☐ ☐ ☐ ☐
UAA 2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations Compétences : - Identifier les enjeux éthiques de l'usage de stéréotypes. - Mobiliser le concept d'égalité par rapport aux discriminations de genre, de classe et raciales. - Prendre position d'un point de vue éthique sur des questions liées aux discriminations. Concepts et notions : - stéréotype, préjugé et discrimination (y compris la discrimination positive et le "plafond de verre") - égalité (en droits, en chances, en dignité) - identité de genre et orientation sexuelle		☐ ☐ ☐ ☐ ☐

S5-S6 : les UAA d'EPC et les concepts ou notions qui s'y réfèrent

Les tableaux ci-dessous permettent de mener un travail de concertation avec les collègues (de sa discipline et des autres cours) afin de s'assurer que l'ensemble des compétences d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, ainsi que les concepts et notions qui s'y réfèrent, soient couverts sur l'année et le degré.

Pour des ressources en matières d'auteurs et de théories, cf. page X.

S5-S6	UAA & compétences EPC à travailler à travers les disciplines	Dans ma discipline
	UAA 3.1.1. La vérité Compétences : • Problématiser le concept de vérité • Questionner les rapports entre le pouvoir et la vérité Concepts et notions : ◦ les différentes conceptions de la vérité (vérité-adéquation à la réalité, vérité-cohérence, vérité-utilité/pragmatisme, vérité-authenticité, vérité comme prétention à la validité) ◦ les vérités révélées ; les postures du dogmatisme et du scepticisme ◦ la distinction entre connaissance et opinion ◦ le caractère absolu vs relatif de la vérité ainsi que son caractère définitif vs provisoire	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
	UAA 3.1.2. Sciences et expertise Compétences : • Problématiser le concept de science • Interroger l'articulation entre débat démocratique et recours à l'expertise scientifique Concepts et notions : ◦ l'épistémologie ◦ les critères de scientificité ◦ l'opposition science/opinion ◦ la technocratie et le scientisme ◦ les courants comme le positivisme, l'empirisme et le falsificationnisme ◦ les paradigmes scientifiques et le relativisme en épistémologie	 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

S5-S6	UAA & compétences EPC à travailler à travers les disciplines	Dans ma discipline
	UAA 3.1.6. L'État : pourquoi, jusqu'où ? <u>Compétences :</u> • Problématiser le concept d'État • Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier sa prise de position <u>Concepts et notions :</u> ◦ l'État ; ◦ la liberté négative et liberté positive ; ◦ une loi liberticide ; ◦ une idéologie ; ◦ l'état de nature et état de société ; ◦ la volonté générale ; ◦ l'État de droit ; ◦ les grands courants et critiques de l'État : Anarchisme, Communisme, Libertarisme, Libéralisme et Socialisme(s) ; ◦ les modèles d'État : État-gendarme, État-providence et État social actif	☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

4.2. Focus spécifique sur les concepts de vérité et de pouvoir chez quelques philosophes

D2-D3

Foucault est la référence sur la relation entre vérité et pouvoir. **Le savoir = le pouvoir**

Il explique que les sociétés produisent des régimes de vérité : des systèmes qui définissent ce qui sera accepté comme vrai.

Pour lui, la vérité n'est jamais neutre : elle est toujours liée à des institutions, des discours, des pratiques qui exercent un pouvoir.

Son idée forte : **la vérité est indissociable des relations de pouvoir ; celui qui produit la vérité oriente les comportements, les normes, les savoirs.**

<https://www.philosophes.org/philosophies/la-conception-foucauldienne-des-regimes-de-verite-et-leur-relation-avec-le-pouvoir/>

Platon : vérité vs opinion et pouvoir de l'illusion

Dans *l'allégorie de la caverne*, Platon montre que les puissants peuvent fabriquer de fausses apparences et tromper les individus : la vérité libère, le mensonge enferme.

Pour Platon, la vérité appartient à ceux qui accèdent au *monde des Idées* et peuvent guider la cité.

<https://philosophos.fr/philosophes/la-theorie-des-idees-de-platon-une-carte-philosophique-et-symbolique-de-la-realite/>

Nietzsche : la vérité comme construction au service de la puissance

Il critique l'idée de vérité objective.

Selon lui, les "vérités" sont des constructions humaines, créées pour satisfaire une volonté de puissance.

La vérité peut donc être un **outil de domination, car imposer sa vérité, c'est imposer sa façon de voir le monde.**

<https://ecoledephilosophie.org/spip.php?article32>

Descartes : chercher la vérité pour échapper au pouvoir de l'illusion

Il insiste sur la nécessité de douter pour atteindre une vérité certaine.

Le danger vient des croyances imposées par :

- la tradition,
- l'autorité,
- le "on-dit".

Pour lui, **la vérité protège contre la tromperie.**

<https://www.philosophes.org/philosophies/philosophie-moderne/rationalisme/quatrieme-meditation-verite-et-erreur-comprendre-la-nature-de-la-verite/>

Kant : vérité, autonomie et usage public de la raison

Il indique que dire la vérité permet d'exercer la raison autonome. Il s'agit d'un impératif, un devoir parmi tous les devoirs.

Un pouvoir qui empêche l'usage public de la raison empêche aussi l'accès à la vérité.

La vérité protège la liberté et limite l'arbitraire du pouvoir.

<https://leblogdephil.com/2016/04/12/emmanuel-kant-dire-la-verite-est-un-imperatif-categorique/>

Hannah Arendt : vérité, mensonge et domination politique

Elle montre comment les régimes autoritaires :

- brouillent la frontière entre vérité et mensonge,
- fabriquent une "réalité" alternative,
- utilisent la propagande comme instrument de pouvoir.

Pour elle, la vérité factuelle est fragile : si elle disparaît, la démocratie s'effondre.

<https://philophore.fr/articles/explications-de-textes/analyse-dun-texte-de-hannah-arendt-sur-la-force-de-la-verite/>

**Exemples de questions pour mener un débat à visée
philosophique autour des notions de *vérité* et de *pouvoir*
(cf. page 47)**

- La vérité est-elle un outil pour mieux comprendre le monde ou un moyen de contrôler les autres ?
- La vérité libère-t-elle ou enferme-t-elle ?
- Peut-on dire la vérité sans exercer un pouvoir ?
- La vérité appartient-elle à quelqu'un ?
- Peut-on vivre ensemble sans s'accorder sur une vérité ?
- Qu'est-ce qui fait qu'une parole est crédible ?
- ...

5. Des exemples de questions pour
aborder des thématiques citoyennes
dans le cadre du cours de français

Ces questions sont issues du dossier *Faire émerger et formuler une question de débat* sur le site de Debagora

Citoyenneté

- Être citoyen, c'est avant tout respecter les autres. Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ?
 - Pensez-vous que chacun a le devoir de s'engager pour améliorer la société ?
 - La liberté d'expression doit-elle avoir des limites ?
 - Est-il important de participer aux élections, même si on pense que cela ne changera rien ? Peut-on être un bon citoyen sans respecter la loi ?
 - La solidarité est-elle une valeur essentielle pour vivre ensemble ?
 - À votre avis, qu'est-ce qui fait de quelqu'un un "bon citoyen" ?
 - Les jeunes ont-ils un rôle à jouer dans la vie démocratique ?
 - Faut-il toujours défendre ses idées, même si elles ne sont pas partagées par la majorité ?
 - La citoyenneté, c'est seulement des droits, ou aussi des devoirs ?
 - Peut-on désobéir à une règle si on la trouve injuste ?
 - Les réseaux sociaux facilitent-ils ou compliquent-ils la vie démocratique ?
 - La diversité culturelle est-elle une richesse ou une difficulté pour la société ?
 - Est-il possible de changer la société sans passer par la politique ?
-

Liberté et sécurité

- Faut-il accepter de limiter certaines libertés individuelles pour renforcer la sécurité collective ?
 - Les caméras de surveillance améliorent-elles réellement la sécurité ou menacent-elles la vie privée ?
 - La sécurité numérique est-elle une responsabilité individuelle ou collective ?
 - Les réseaux sociaux devraient-ils être davantage contrôlés pour lutter contre les menaces en ligne ?
 - La présence policière accrue dans l'espace public garantit-elle une meilleure sécurité ?
 - Faut-il privilégier la prévention ou la sanction pour lutter contre l'insécurité ?
 - Les technologies (IA, reconnaissance faciale, capteurs) rendent-elles la société plus sûre ou plus vulnérable ?
 - La sécurité nationale justifie-t-elle la surveillance de masse ?
 - Certaines zones géographiques nécessitent-elles plus de mesures de sécurité que d'autres ? Est-ce juste ?
 - Le sentiment d'insécurité reflète-t-il la réalité ou peut-il être manipulé par les médias et la politique ?
-

Intelligence artificielle

- L'intelligence artificielle représente-t-elle une menace ou une opportunité pour l'humanité ?
- Faut-il fixer des limites éthiques au développement de l'IA ?
- L'IA peut-elle remplacer les enseignant·es dans l'éducation ?
- L'intelligence artificielle va-t-elle créer plus d'emplois qu'elle n'en supprime ?
- Peut-on faire confiance à l'IA pour prendre des décisions importantes (justice, santé, sécurité...) ?
- L'IA doit-elle être utilisée pour surveiller les citoyen·nes afin d'assurer la sécurité publique ?
- L'intelligence artificielle peut-elle être aussi créative qu'un être humain ?
- Faut-il enseigner l'IA à l'école dès le primaire ?
- L'IA risque-t-elle d'accentuer les inégalités sociales ?
- Les robots dotés d'IA devraient-ils avoir des droits ?

Algorithmes

- Les algorithmes des réseaux sociaux influencent-ils vraiment nos opinions?
- La consommation numérique des jeunes favorise-t elle l'ouverture d'esprit ou la fermeture sur des idées similaires?
- Peut-on parler d'addiction aux réseaux sociaux chez les jeunes? Quels en sont les risques?
- Les recommandations personnalisées des plateformes limitent-elles la diversité des points de vue?
- Les jeunes sont-ils/elles suffisamment conscient·es de l'impact des algorithmes sur ce qu'ils/elles voient en ligne?
- La polarisation des opinions sur Internet est-elle un danger pour la démocratie?
- Faut-il enseigner à l'école comment fonctionnent les algorithmes et leurs effets sur l'information?
- Les réseaux sociaux créent-ils des bulles d'opinions qui empêchent le dialogue entre personnes différentes?
- La consommation numérique peut-elle renforcer l'esprit critique ou, au contraire, le fragiliser?
- Les jeunes devraient-ils/elles limiter leur temps d'écran pour préserver leur liberté de penser?

6. Des pistes d'articulations français - EPC

6.1. Des articulations au tronc commun

Le Programme de français pour la deuxième secondaire (pages 112 et 127) propose des exemples de situations d'apprentissage qui intègrent des savoirs et des savoir-faire du français aux compétences de l'EPC.

Ces situations d'apprentissage peuvent tout à fait être transposées en première et en troisième. Elles s'appuieront alors sur d'autres textes et sur d'autres concepts (cf. liste des concepts de l'EPC à aborder, page 23).

Comprendre, interpréter un film d'animation, développer une appréciation personnelle sur l'œuvre et débattre collectivement sur la thématique du droit à l'erreur.

Français :

Visées travaillées : écouter - parler

Savoirs et savoir-faire :

- caractériser et analyser les paramètres de la situation de communication ;
- dégager l'intention dominante du texte ;
- caractériser le type de support et reconnaître les éléments du paratexte ;
- dégager les principales étapes de la narration, le rôle des intervenants, le point de vue, la chronologie ;
- dégager le thème et le propos ;
- (r)établir l'ordre chronologique et repérer une ellipse ;
- repérer et mettre en relation des indices qui permettent de construire le sens ;
- vérifier et ajuster les hypothèses d'anticipation et d'interprétation ;
- intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou son interprétation ;
- rechercher des informations et en garder une trace ;
- distinguer les modalités d'écoute et choisir celle qui convient à la tâche demandée ;
- expliciter, mettre en oeuvre et évaluer, au cours de l'écoute, les stratégies mobilisées ;
- caractériser les paramètres de la voix qui conviennent à la situation de communication ;
- ponctuer correctement son discours oral ;
- dégager la thèse, des arguments et leur développement ;
- partager une impression et l'étayer ;
- formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ;
- ...

EPC :

Visée : construire une pensée autonome et critique

Compétences (à choisir parmi les exemples d'activités proposées à la page 114 du Programme) :

- **C1** : élaborer un questionnement philosophique : exprimer une question qui exprime un doute face à l'idée reçue qu'une erreur doit être sanctionnée (ex. : *Ne peut-on pas considérer certaines erreurs comme des occasions d'apprentissage plutôt que comme des fautes à sanctionner ? Est-il juste de sanctionner toute erreur, quelles qu'en soient les circonstances ? Peut-on progresser sans avoir le droit de se tromper ?*).
- **C2** : assurer la cohérence de sa pensée : en sous-groupes d'élèves, créer une carte conceptuelle sur la notion du *juste* ou du *vrai*. dans un contexte d'apprentissage.
- **C3** : prendre position de manière argumentée : rédaction d'un court texte argumenté à partir de la question *Peut-on progresser sans avoir le droit de se tromper ?*

EPC :

Visée : Se connaître et s'ouvrir à l'autre

Compétences (à choisir parmi les exemples d'activités proposées à la page 114 du Programme) :

- **C4** : développer son autonomie affective : rédiger le journal intime de Stu. En menant cette activité, les élèves sont amenés au préalable à comprendre les caractéristiques principales d'un journal intime (choix du point de vue interne ; expressions de ses émotions et de ses sensations ; utilisation des temps du présent...).

Ex. de consigne :

Imagine que Stu écrit dans son journal intime après son examen.

Il raconte ce qu'il a ressenti avant, pendant et après l'épreuve.

Il explique comment ses émotions ont influencé ses actions et ce qu'il a appris de cette expérience.

Contraintes d'écriture :

- écrire à la première personne ;
- utiliser au moins cinq émotions différentes ;
- évoquer un moment où l'émotion l'a empêché de réfléchir ;
- terminer par une réflexion sur l'erreur ou l'apprentissage.

Des propositions liées aux autres visées de l'EPC sont également proposées à la page 114 du Programme de S2.

Création d'un guide de survie culturelle

Cette situation d'apprentissage est détaillée à partir de la page 130 du Programme de S2.

Français :

Visées : lire, écrire ou parler

Savoirs et savoir-faire pour développer les compétences de lecteur, ainsi que celles nécessaires à la production d'un avis argumenté (à l'écrit ou à l'oral).

EPC :

Visée : Se connaître et s'ouvrir à l'autre

C5 : s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions (concepts : normes, valeurs).

En résumé : *Et s'il ne restait plus qu'un seul texte au monde pour les élèves de votre âge, lequel choisirais-tu ?* À partir d'un corpus de textes présentant des thématiques, des structures, des intentions différentes, amener l'élève à faire un choix et à le justifier. Croiser les regards et apprendre à se distancer.

La situation d'apprentissage est détaillée aux pages 130 à 134 dans le Programme de S2.

6.2. Des articulations au degré supérieur

4^e

EPC : UAA 2.1.1. (discours et pièges du discours)

Français : UAA 1 et UAA2

- **Décrypter et analyser les discours médiatiques**
 - *Rechercher et collecter de l'information* (UAA1) est un prérequis dans le référentiel d'EPC pour les compétences liées aux médias et à l'information. L'élève apprend à identifier l'émetteur, son intention et le contexte de production, des éléments essentiels en EPC pour repérer la manipulation ou la « langue de bois ».
 - *Réduire, résumer, comparer et synthétiser* (UAA2) exige un traitement des informations à la fois « fidèle et distancié ». La capacité à construire un tableau comparatif en français aide à confronter différents points de vue, une démarche nécessaire pour « reconnaître la pluralité des formes de raisonnement » en EPC.

Français : UAA 3 (TT/TQ/P)

- **Lire un discours politique/des slogans publicitaires... et identifier les présupposés et les enjeux (les émotions/les valeurs exploitées) :** le travail de construction du texte argumenté (sous des formes variées) peut servir à décoder les tentatives de manipulation et les stratégies de persuasion.

Français : UAA 5 et UAA 6

- **Décrypter le message que tentent de délivrer une image, une caricature, une vidéo, une chanson**
 - *S'inscrire dans une œuvre culturelle* (UAA5) et *Relater des expériences culturelles* (UAA6) amènent l'élève à manifester sa compréhension et son interprétation d'œuvres diverses (littéraires ou non littéraires). Ainsi, le travail sur les « effets de sens » et les « choix interprétatifs » en français fournit les outils analytiques pour identifier, en EPC, si un message est utilisé à des fins d'endoctrinement ou de manipulation. C'est aussi l'occasion de montrer que toute œuvre culturelle s'inscrit dans une vision du monde qui porte ou dénonce des réalités, des valeurs...

(éthique et technique)

Français : UAA 5 (TT/TQ/P)

- **S'inscrire dans une œuvre culturelle :** à partir de différents fragments (posts, images, phrases...), créer, par exemple, un profil/une identité numérique fictive qui pose question et qui interroge la frontière entre vie privée et vie publique. Plusieurs types de recomposition sont possibles : profil cohérent mais trompeur (une identité « parfaite » qui cache autre chose), profil contradictoire, identité fragmentée (plusieurs versions d'une même personne), profil manipulé (image volontairement construite pour influencer). Le travail aboutit à une réflexion autour de la question : *peut-on être soi-même sur les réseaux ?*

(stéréotypes, préjugés, discriminations)

Français : UAA 5 (TT/TQ/P)

- **S'inscrire dans une œuvre culturelle :** à partir d'une nouvelle ou d'un fragment de récit évoquant une situation de discrimination ou un stéréotype, les élèves doivent amplifier le texte en insérant le monologue intérieur d'un personnage. L'objectif est d'amener l'élève à justifier une prise de position éthique à travers la voix du personnage.

EPC : UAA 3.1.1. (la vérité)

Français : UAA0 - UAA 2

5^e-6^e-7^e

→ Cf. L'activité est détaillée à la page 54.

EPC : UAA 3.1.4. (liberté et responsabilité)

Français UAA 4

- **Défendre oralement une position personnelle et discuter en vue d'aboutir à une position commune**
 - Après la lecture d'une œuvre (par exemple une tragédie classique, un roman naturaliste traitant du déterminisme socioculturel comme chez Zola ou plus récemment Camus ou Sartre), organiser une discussion avec négociation.
 - Objectif de l'EPC : questionner les notions de liberté, de responsabilité et de déterminismes sociaux à travers l'analyse des choix d'un personnage, en confrontant différents points de vue afin de construire une position argumentée. Ex. de questions : *Peut-on parler de vrais choix si les possibilités du personnage sont limitées par son milieu, son genre ou sa culture ? À quel moment la responsabilité individuelle s'efface-t-elle devant la responsabilité collective de la société qui n'a pas su protéger ou éduquer ce personnage ? Si nous étions à la place du personnage, quels critères utiliserions-nous pour justifier un choix différent de celui qu'il a fait ? En quoi notre propre identité culturelle influence-t-elle la part de liberté que nous accordons au personnage ?...*

EPC : UAA 3.1.6. (l'État, pourquoi ? jusqu'où?)

Français : UAA 4

- **Discuter ou négocier en vue d'aboutir à une décision ou à une position commune**
 - Organiser une discussion avec négociation portant sur un projet de loi jugée potentiellement liberticide (ex. : surveillance numérique, interdiction de port de certains types de vêtements dans les écoles...). Les élèves doivent confronter les concepts de *liberté négative* et *positive*.
 - Objectif de l'EPC : questionner le rôle de l'État et de la loi dans une société démocratique en analysant les tensions entre protection des citoyens et respect des libertés fondamentales. Ex. de questions : *Pourquoi les Hommes acceptent-ils de se soumettre à une autorité commune ? Quelles tensions existent-ils entre « liberté » et « sécurité » ? À quels moments une loi censée protéger les citoyens finit-elle par détruire leurs libertés fondamentales ? Où se situe la frontière entre vie privée et sphère publique ? Peut-on être un bon citoyen sans respecter la loi ?...*

Français : UAA3

- **Rédiger une lettre de réclamation**
 - Les élèves s'adressent à une autorité (ex: direction d'école ou commune) pour contester une nouvelle règle jugée injuste ; à Amnesty international pour réclamer la libération d'un prisonnier politique.
 - Objectif de l'EPC : problématiser le concept d'État et ses limites en utilisant la notion de *loi liberticide*. L'élève doit justifier sa réclamation en distinguant la *légalité* (la règle existe) de la *légitimité* (la règle nuit aux libertés fondamentales).

6.Des exemples de situations d'apprentissage

Mener un débat à visée philosophique à partir de la nouvelle *Les gros mots* de Jean-Noël Blanc (éditions Thierry Magnier)

Français : LIRE un texte de structure dominante narrative



Savoirs :

- caractériser (S1-S2) ou distinguer (S3) les paramètres et l'intention de communication ;
- reconnaître la structure dominante du texte ;
- dégager les principales étapes de la narration, les différents rôles des intervenants, la chronologie, le point de vue choisi ;
- reconnaître le thème et le propos (S1-S2) ; le sens propre et le sens figuré (attendu de S2) ;
- énoncer des relations sémantiques exprimées par des connecteurs/liens sémantiques ;
- reconnaître les termes spécifiques d'une thématique, les termes mélioratifs/péjoratifs ;
- identifier les indices spatiotemporels ;
- identifier les effets de sens produits par le travail de l'auteur : gestion de la temporalité, focalisation, ton utilisé...
- ...



Savoir-faire :

- analyser les paramètres de la situation de communication ;
- en fonction du statut de l'énonciateur, émettre une hypothèse (S1), vérifier des hypothèses (S2) ou justifier ses hypothèses (S3) sur le genre, l'intention, la structure et le contenu ;
- choisir une modalité de lecture et distinguer la posture de lecture adaptée à la consigne ;
- repérer et mettre en relation des indices textuels pour construire le sens du texte ;
- vérifier et ajuster, en cours de lecture, les hypothèses d'anticipation et d'interprétation à partir d'informations explicites ;
- intégrer progressivement de nouvelles informations pour reconfigurer sa compréhension et/ou faire évoluer son interprétation ;
- dégager la structure, les principales étapes de la narration, le thème et le propos ;
- rechercher des informations essentielles et en garder une trace ;
- rétablir l'ordre chronologique et repérer une ellipse ;
- repérer un champ lexical ;
- dégager les connexions ;
- expliciter les liens anaphoriques ;
- expliciter le sens d'un mot dans son contexte... ;
- partager une émotion, une impression, une perception et l'étayer ;
- ...



Objectifs du dispositif

- Français : manifester sa compréhension, son interprétation et son appréciation d'un texte narratif ; développer son identité de lecteur ; développer ses compétences d'argumentation ; prendre la parole dans un groupe.
- EPC : élaborer un questionnement philosophique ; assurer la cohérence de sa pensée ; prendre position de manière argumentée ; s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions ; s'exercer au processus démocratique.

Déroulé :

Activité 1 :

- 1) Lecture à voix haute de la nouvelle (par l'enseignant)
- 2) Retours sur la compréhension et l'interprétation du texte

Questions de compréhension :

- *Que raconte cette histoire ?*
- *Qui est le narrateur ? Quel âge avait-il au moment des faits qu'il raconte ?*
- ...

Questions d'interprétation :

- *Comment qualifieriez-vous la relation que le narrateur a avec son père ?*
- *Que sont les « gros mots » ?*
- *Pourquoi le père les appelle-t-il ainsi ?*
- *Que lui apprend sa mère ?*
- *À votre avis, qu'est-il arrivé à son père ?*

Activité 2 :

3) Problématisation

Réfléchir au choix et à l'impact des mots dans notre vie quotidienne.

Noter au tableau les mots suivants : *vérité, responsabilité, liberté, mensonge, promesse, respect.*

- *Quels mots vous semblent les plus forts ? Si vous deviez classer ces mots du plus « faible » au plus « fort », comment les organiseriez-vous ? Pourquoi ?*
- *Choisissez un mot et dessinez-le en fonction du poids que vous lui accordez (léger, lourd, fragile, solide...).*

Activité 3 :

4) Réflexion collective

Si quelqu'un vous blesse et vous dit ensuite « C'est une blague ! C'était pour rire ! » ou qu'un adulte vous dit : « Tu es responsable maintenant ! »

- *Que vous dites-vous ?*
- *Les mots sont-ils légers ou lourds ?*
- *Ces mots peuvent-ils changer quelque chose ?*
- *Est-ce qu'ils engagent la personne qui les dit et la personne qui les reçoit ?*

Activité 4 :

5) Rédaction d'une question de départ pour le débat philosophique

Rédigeons des questions qui nous invitent à réfléchir sur le poids des mots dans notre vie.
Complétez

- *Pourquoi... ?*
- *Est-ce que... ?*
- *Les mots... ?*
- *Peut-on... ?*

Des exemples de questions à visée philosophique :

- *Pourquoi certains mots font-ils plus mal que des gestes ?*
- *Est-ce qu'un mot peut changer une vie ?*
- *Peut-on tout dire ?*
- *Les mots ont-ils toujours le même poids selon qui les dit ?*
- *Les mots peuvent-ils blesser autant qu'un coup ?*
- *Est-ce qu'un mot peut réparer une erreur ?*
- *Est-ce qu'on est responsable de tout ce qu'on dit ?*
- *Peut-on dire n'importe quoi si c'est pour rire ?*
- *Est-ce que les promesses doivent toujours être tenues ?*
- *Est-ce que les mots ont le même poids pour tout le monde ?*

Activité 5 :

4) Choix de la question de départ en concertation avec les élèves

Après la rédaction de propositions de questions, les élèves partagent et choisissent la question qui servira à guider le débat.

5) Préparation du débat :

Modalités pratiques :

Se mettre en cercle, rappeler ou présenter les règles du débat (cf. les règles du débat), distribuer une grille d'observation aux observateurs (des observateurs pour un côté et des observateurs pour le côté opposé), démarrer avec le bâton de parole.

6) Débat

1. Mener le débat.
2. Formuler la synthèse des échanges, avec l'aide des observateurs.
3. Garder des traces dans un cahier des apprentissages.

Activité 6 :

7) Temps de synthèse

1. Individuellement, donner un temps à chacun pour qu'il puisse réfléchir à sa prise de position avant et après le débat :

Qu'as-tu appris ?

Mon avis avant le débat	Mon avis après le débat

2. Individuellement et/ou collectivement :

- *Dans quelle situation de votre vie accorderez-vous une importance au choix des mots que vous utiliserez ?*
- *Ce débat vous a-t-il aidé à mieux comprendre le texte ?*

Activité 7 (optionnelle) :

8) Réinvestissement éventuel dans une production écrite ou orale

Exemple : rédaction d'une lettre ou d'un courriel pour sensibiliser les jeunes au choix et à l'usage des mots dans la communication; réalisation d'une affiche de sensibilisation...

Extrait du texte *Les gros mots* de Jean-Noël Blanc

Bien que j'aie aujourd'hui près de soixante-dix ans, et que cette conversation avec mon père ait eu lieu alors que j'achevais ma première année à l'école primaire, je crois n'avoir jamais oublié un seul détail de cette soirée. C'était au mois de juin, peut-être une heure après le souper, dans le salon de notre grande maison familiale. Je ne sais pas où était ma mère. Mon père était assis dans son fauteuil habituel, il avait un journal ouvert sur les genoux et il ne lisait pas.

Je ne jouais pas non plus. J'observais les moustiques. Ils entraient par la fenêtre ouverte sur le jardin, ils venaient tourner autour du grand lustre et je me rappelle très bien que je guettais le moment où ils se brûleraient les ailes sur la lampe, dans un petit grésillement que j'avais appris à reconnaître.

Mon père fumait la pipe pour les éloigner. J'entendais ses dents racler sur le tuyau et ce n'était pas un bruit agréable. La radio diffusait en sourdine des airs d'une musique classique triste et ennuyeuse, comme chaque soir depuis des mois.

- Méfie-toi des gros mots, me dit-il soudain.

Nous étions seuls dans la pièce et j'aimais beaucoup les gros mots.

- Comme merde ? dis-je en faisant un effort. Et putain ?

C'était la première fois que j'employais des mots pareils à la maison. Si ma mère m'avait entendu, elle m'aurait frotté la bouche avec du sable.

- Je parle de mots qui sont trop lourds pour les hommes. Vérité par exemple. Ou responsabilité. J'étais assez âgé pour avoir déjà entendu ces mots et je savais parfaitement qu'il ne s'agissait pas de gros mots. Je le fis remarquer à mon père.

- Ce sont pourtant des gros mots, dit-il. Quand on les prononce en pensant qu'ils sont importants, il faut aller jusqu'au bout. On n'a pas le choix. Il faut que les actes suivent les mots, tu comprends ?

Sa voix embarrassée, pleine de précautions et de silences, comme s'il avait eu peur de ses propres expressions.

(...)

Nouvelle issue du recueil de Blanc, J.-N. (2004). *Couper court*. Editions Thierry Magnier, pp.153-158.

Cette activité trouve une place privilégiée dans les apprentissages liés à la production d'un exposé oral sur un sujet d'actualité (tâche finale de S2 pour la structure textuelle dominante explicative).

Français

Lire/écouter un texte de structure dominante explicative (fait d'actualité)



Savoirs :

- caractériser les paramètres et l'intention de communication ;
- reconnaître la structure dominante du texte, les éléments du paratexte ;
- énoncer des relations sémantiques exprimées par des connecteurs/liens sémantiques ;
- reconnaître les termes spécifiques d'une thématique, les termes mélioratifs/péjoratifs ;
- identifier les indices spatiotemporels ;
- expliciter les procédés de modalisation ;
- ...



Savoir-faire :

- analyser les paramètres de la situation de communication ;
- en fonction du statut de l'énonciateur, vérifier des hypothèses sur le genre, l'intention, la structure et le contenu ;
- dégager l'intention dominante, certaines structures de documents, le thème et le propos ;
- dégager les marques de l'énonciation (subjectivité/objectivité) ;
- évaluer la fiabilité d'une information sur la base du statut de l'énonciateur ;
- choisir une modalité de lecture et distinguer la posture de lecture adaptée à la consigne ;
- repérer et mettre en relation des indices textuels pour construire le sens du texte ;
- rechercher des informations essentielles et en garder une trace ;
- repérer un champ lexical ;
- dégager les connexions ;
- expliciter les liens anaphoriques ;
- expliciter le sens d'un mot dans son contexte... ;
- partager une émotion, une impression, une perception et l'étayer ;
- ...

Parler et écouter pour exprimer un avis argumenté cohérent



Savoirs :

- identifier le niveau de langue adapté à la situation de communication ;
- identifier les règles de courtoisie adaptées à la situation de communication ;
- connaître les temps et les modes (l'emploi du subjonctif pour exprimer un doute) ;
- ...



Savoir-faire :

- utiliser le niveau de la langue adapté ;
- respecter les temps et tours de parole, le point de vue d'autrui... ;
- respecter les caractéristiques du genre à produire ;
- utiliser la syntaxe adéquate la prise de parole ;
- utiliser les temps et les modes adéquats ;
- respecter les paramètres de la voix qui conviennent à la prestation ;
- adopter une posture adaptée ;
- ponctuer correctement son discours oral ;
- modaliser son propos ;
- formuler une appréciation fondée sur des critères pertinents ;
- établir des liens avec le monde.

Compétences de l'EPC



- C2 : assurer la cohérence de sa pensée (distinguer fait/opinion) ;
- C3 : prendre position de manière argumentée (justifier sa position sur la fiabilité de l'information) ;
- C6 : comprendre les principes de la démocratie (questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie) ;
- C7 : s'exercer au processus démocratique (respecter les règles de la discussion dans les échanges) ;
- C8 : s'inscrire dans la vie sociale et politique (s'informer pour questionner des faits d'actualité).



Objectifs du dispositif

- Français : orienter sa prise de parole en analysant une situation de communication et produire oralement un message informatif court sur un sujet d'actualité.
- EPC : questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie.
- Démarches mentales travaillées : conceptualiser (distinction fait/opinion) et problématiser (enjeu de la fiabilité de l'information).

Déroulé :



Orienter sa prise de parole : analyser le texte source

- 1) Les élèves reçoivent un court texte qu'ils lisent ou écoutent (selon le support) sur un sujet d'actualité qui fait polémique.
- 2) À l'aide de l'outil « L'enquêteur de paratexte » (page 56 du *Programme de français de S2*), ils identifient l'énonciateur et son statut (journaliste, expert, témoin anonyme) pour évaluer la fiabilité de l'information transmise.

Savoirs travaillés (en lien avec la démarche mentale *Se questionner*) : identifier les paramètres de la communication et questionner l'intention de l'auteur (*l'auteur cherche-t-il à informer, à convaincre ou à manipuler le destinataire ?*)



Construire sa prise de parole : problématiser l'enjeu

- 1) Les élèves reçoivent un dossier de documents (articles de presse, vidéos informatives) qui viennent compléter le premier texte lu/entendu.
- 2) Chaque élève doit extraire des documents ce qui relève des faits vérifiables et ce qui relève d'une opinion personnelle (présence d'adjectifs mélioratifs/péjoratifs ou de modalisateurs).
- 3) Des phrases d'amorce utilisant le subjonctif sont ensuite données. L'usage du subjonctif est travaillé à travers des exercices spécifiques.

Ex. : *Bien qu'il soit journaliste, je doute que son point de vue soit totalement neutre car...
Il est possible que cet expert ait négligé certains aspects du problème...*

Ce travail de modalisation apprend à l'élève à ne pas asséner une vérité, mais à justifier et à nuancer sa prise de position.

4) L'élève choisit un sujet d'actualité qu'il voudrait présenter lors de son exposé oral (tâche finale). Il cherche, seul ou avec l'aide de l'enseignant, des documents (papier, numériques, vidéos...) sur la thématique choisie.

5) Il réalise le même travail d'analyse : *quels sont les faits ? Quelles sont les opinions ? Quelles conclusions personnelles puis-je formuler (usage du subjonctif) ?*



Discussion collective : problématiser l'enjeu de la fiabilité de l'information

À partir de la problématique traitée dans le dossier de départ, l'enseignant guide les élèves pour dépasser un simple constat.

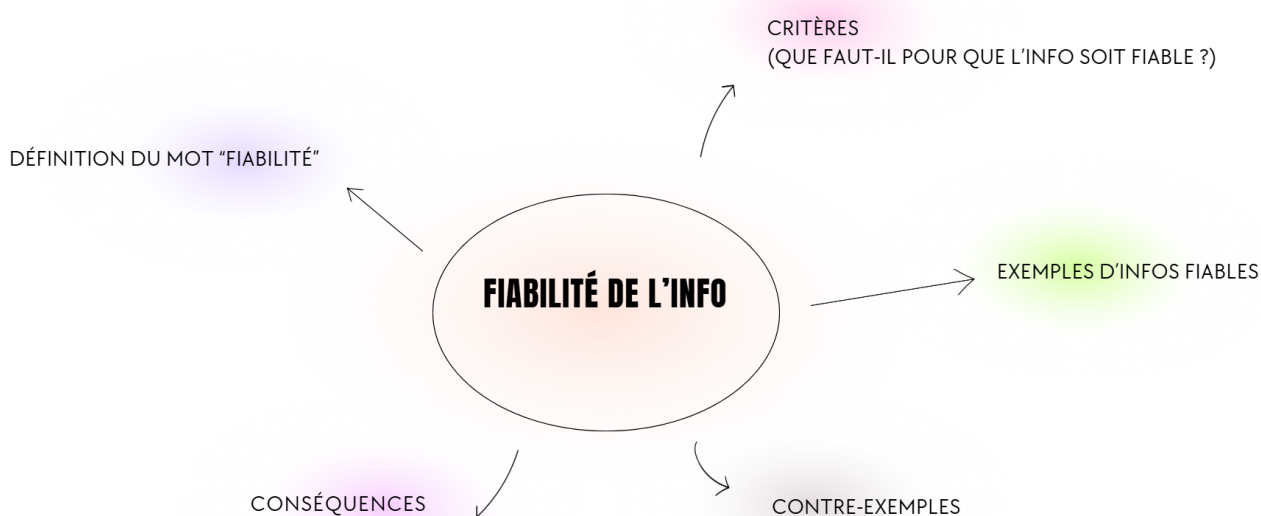
Question citoyenne : *Pourquoi est-il important de vérifier les informations dans une société démocratique ? Quels sont les effets de la désinformation (des fake news) ?*

L'objectif : **questionner le rôle et les effets de l'information et de la désinformation en démocratie. L'élève doit percevoir que la confusion entre fait et opinion peut manipuler le destinataire.**

Démarche mentale travaillée : problématiser la fiabilité des sources que l'élève utilise pour son futur exposé.

Activité préalable à la discussion collective :

1) Par deux, les élèves complètent le canevas



2) Correction collective, discussion et synthèse des échanges.

Planification de l'exposé et appréciation de la fiabilité de l'information

L'élève organise ses idées pour que son futur exposé réponde aux questions « pourquoi ? » et « comment ? ».

À l'aide d'une carte mentale (ou d'un schéma) complétée : *Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ?*, l'élève réalise le plan de son exposé oral.

- Introduction : présentation du sujet d'actualité et de l'énonciateur des textes sources.
- Développement (expliquer le sujet d'actualité) :
 - Le « Comment ? » : description des faits identifiés ;
 - Le « Pourquoi ? » : analyse des causes du phénomène et distinction des opinions qui gravitent autour.
- Conclusion personnelle critique : réflexion personnelle qui nuance la fiabilité des informations (à l'aide du subjonctif) et retours sur ce que l'élève a appris sur le sujet traité et sur l'importance de vérifier les informations reçues.



Agir/réagir, apprécier : s'exercer à la prise de parole

1) Chaque élève lit/écoute un court texte informatif.

2) Par deux, ils s'exercent à présenter un résumé critique de l'information (1 à 2 minutes).

- L'élève A présente l'information et justifie sa fiabilité devant l'élève B.
- L'élève B évalue la prestation en se concentrant sur les paramètres verbaux (débit, articulation, regard) et paraverbaux (la posture, le regard, l'attitude...) ainsi que sur la syntaxe spécifique de l'oral (usage des pauses, intonation...).

3) Les élèves complètent un « ticket de sortie » (l'enseignant ramasse les tickets de sortie pour les photocopier et en garder une trace) :

- *Quelle stratégie m'a aidé à distinguer l'information de l'opinion aujourd'hui ?*
- *Quels sont les éléments que je dois encore travailler pour réaliser un exposé oral de qualité ?*

Évaluations formatives :

Le plan de l'exposé oral ainsi que l'exercice de mise en voix par deux peuvent servir d'évaluations formatives.

D'autres exercices de prise de parole peuvent également être organisés en fonction du niveau des élèves et des apprentissages préalables qui ont été réalisés.

Au niveau des compétences de l'EPC, une grille d'évaluation peut être complétée au fil de l'année pour chaque élève (cf. exemple à la page 58.)

Évaluation sommative :

Présentation de l'exposé oral sur un sujet d'actualité avec l'aide d'un support.

Organiser un cercle de lecture interprétatif à partir de l'album *Cassandre de Rascal* (illustration de Dubois) et rédiger un texte argumenté

3^e

Cette situation d'apprentissage a été développée dans le cadre d'un cours de première année de master (ULiège) centré sur la didactique du français langue première. Le dispositif est expliqué dans le document *Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants*. (Scheepers, C., Outers, P., Werner, A.-C., & Michel, A., 2012).

Le rapport de cette expérience justifie le choix de cet album :

Dans cet album, une fillette, Marie-Paule, choisit de donner « pour rien » Martin, le jouet qu'elle affectionne tout particulièrement, à son amie Cassandre : l'album narre le long processus réflexif au terme duquel l'héroïne prend sa décision.

*Le choix de cet album peut surprendre à première vue, car il semble s'adresser aux enfants si l'on n'y regarde pas de plus près. Plusieurs indices en font en réalité un ouvrage particulièrement résistant dans le sens où il aborde de façon originale des problématiques peu traitées : le **don**, l'**amitié**, la **manipulation**, la **naïveté**, l'**insatisfaction**, etc. Il est en outre précédé par une citation épigraphe quelque peu énigmatique de Louis Ferdinand Céline, auteur polémique s'il en est : « Le gratuit seul est divin ». L'œuvre suscite d'emblée une pluralité d'interprétations divergentes, n'offre pas de réponse toute faite, semble porteuse d'une forte charge argumentative sans que la thèse ne soit inférable aisément, etc. Elle suppose une lecture largement inférentielle. De plus, l'album charrie une forte charge émotionnelle qui peut entraver toute rationalisation simpliste.*

Les compétences en français et en EPC sont les mêmes que celles qui sont détaillées à la page 17.

À ce stade du tronc commun (S2-S3), l'objectif est de passer d'une réflexion au départ du vécu à la caractérisation d'un concept abstrait et de mener une véritable **problématisation**.

Le dispositif :

- 1) Les élèves participent, en sous-groupes hétérogènes, à un cercle de lecture interprétatif.
- 2) Une mise en commun est réalisée pour identifier les éléments indispensables de compréhension du texte, partager les interprétations possibles de l'œuvre.
- 3) En sous-groupes, les élèves réfléchissent aux trois concepts principaux qui structurent le récit pour en extraire les caractéristiques et les limites lors d'une mise en commun collective :
 - le don
 - la manipulation affective
 - la liberté
- 4) Les élèves préparent une prise de position personnelle argumentée.
- 5) Les élèves rédigent une prise de position étayée à partir d'une question donnée.

1) Le cercle de lecture interprétatif

Un cercle de lecture est un *dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances, à partir de textes de littérature ou d'idées* (Terwagne et al. 2001, p. 7).

Réunis en petits groupes, les élèves échangent au départ du texte : ils confrontent leurs réponses, leurs interprétations, etc. Un **rapporteur** communique au terme des débats, au groupe entier, ce dont il a été question en groupe restreint¹.

Un cercle comporte trois phases distinctes :

- une phase de préparation : *comment allons-nous procéder (préparation des échanges) ?* ;
- une phase de réalisation : lecture, puis discussion en petit groupe, guidée par des questions, avant une mise en commun ;
- une phase d'évaluation : *comment avons-nous travaillé ensemble ?*

1 Phase de préparation

Les élèves définissent, sous le guidage de l'enseignant, le cadre de leur coopération. Ils attribuent les rôles demandés (gardien du temps, le rapporteur des échanges...). L'auteur et l'illustratrice belges sont présentés.

2 Phase de réalisation

Chaque élève reçoit le texte à lire, accompagné des illustrations. Chaque élève, individuellement, doit répondre aux questions suivantes avant de pouvoir participer aux échanges :

1. *Au terme de la lecture, quelles émotions ressens-tu ?*
2. *Trace un tableau à deux colonnes et réunis toutes les informations relatives à Marie-Paule, d'une part, et à Cassandra, d'autre part.*
3. *De quel personnage te sens-tu le/la plus proche ? Pourquoi ?*
4. *Dirais-tu que cet album a une visée argumentative ? Si oui, quelle(s) serai(ent) la/les thèse(s) défendue(s) par l'auteur et l'illustratrice ?*
5. *Quels sont les procédés textuels et iconiques mobilisés par Rascal et Dubois ?*
 - *Comment les mots construisent-ils l'histoire ?*
 - *Quel est le point de vue choisi pour raconter l'histoire ?*
 - *Y a-t-il des passages qui sont passés sous silence (ellipses) ?*
 - *Le texte utilise-t-il des répétitions ? Pour quel effet ?*
 - ...
 - *Comment l'image construit le sens du texte ?*
 - *Quelles sont les couleurs utilisées ?*
 - *Quelles sont les expressions des personnages ?*
 - *Quels sont les éléments mis en évidence ?*
 - *Qu'est-ce qui n'est pas représenté ?*
 - ...
6. *Que signifie la citation épigraphe de Louis-Ferdinand Céline « Le gratuit seul est divin » ? Qu'apporte cette citation à la compréhension du récit ?*

¹ Scheepers, C., Outers, P., Werner, A.-C., & Michel, A. (2012). *Le cercle de lecture, un dispositif pour construire ensemble des compétences de lecteurs et d'enseignants*. p. 31.

Quand chacun a pu répondre aux questions, les élèves échangent et discutent pour mettre en évidence les éléments d'accord et de désaccord

Question posée	Notre réponse commune	Ce qui fait débat dans notre groupe (éléments différents)
1.		
2.		
3.		
...		

Le rapporteur de chaque groupe est invité à rendre compte du fruit du travail de groupe lors de la mise en commun collective.

La mise en commun, avec l'ensemble de la classe, permet de s'assurer de la bonne compréhension du récit et de mettre en évidence les concepts qui vont faire l'objet d'interprétations.

2) Réfléchir aux concepts qui structurent ce récit pour les caractériser

Les élèves poursuivent l'analyse du texte en sous-groupes.

L'objectif est de les amener à identifier les caractéristiques essentielles des concepts à l'œuvre dans l'album et parvenir à problématiser.

La méthodologie :

Les élèves travaillent en sous-groupes, concept par concept.

L'enseignant réalise une mise en commun collective en complétant un tableau.

Chaque groupe est invité à partager une idée importante, en veillant à s'appuyer sur le texte.

Concept	Ce qu'on observe dans le texte	Ce que cela signifie

L'enseignant guide la réflexion collective en veillant à faire émerger des tensions (don/perte - liberté/influence - générosité/manipulation).

Ex.

- *Est-ce vraiment un acte libre ?*
- *Donner, est-ce toujours positif ?*
- *Peut-on être manipulé sans s'en rendre compte ?*
- ...

La synthèse se clôture par la construction d'une définition (caractéristiques et limites du concept) : *Si vous deviez expliquer ce concept à quelqu'un, ce serait...*

Consigne : *Dans votre groupe, répondez aux questions en vous appuyant sur l'album. Essayez toujours de justifier vos réponses avec des exemples du récit.*

1) Sur le concept du don (du concret vers l'abstrait) :

Comprendre la situation

- *Que donne le personnage ? Est-ce important pour lui ? Pourquoi ?*
- *Que ressent-il au moment de donner ?*
- *Que reçoit-il en échange ?*
- *Donne-t-il en espérant quelque chose ?*

■ **Qu'est-ce que cela nous apprend sur le don ?**

Le sacrifice

- *Est-ce facile ou difficile pour lui de donner ?*
- *Que perd-il en donnant ?*
- *Pourquoi peut-on dire qu'il y a un sacrifice ?*

Aller vers le concept

- *Est-ce que donner, c'est toujours « être gentil » ?*
- *Dans cette histoire, qu'est-ce qui fait que ce don est particulier ?*

CONCEPT	CARACTÉRISTIQUES	PROBLÈMES / LIMITES
Don	sans retour / sacrifice	peut être manipulé

■ **Complétez la phrase : Le don, c'est...**

2) Sur le concept de manipulation affective (du concret vers l'abstrait) :

Comprendre les relations et le rôle des émotions

- *Comment un personnage influence-t-il l'autre ?*
- *Utilise-t-il la force ou autre chose ?*
- *Est-ce que les sentiments (amitié, envie de faire plaisir...) jouent un rôle ?*
- *Le personnage manipulé se rend-il compte de ce qui se passe ?*

Déséquilibre

- *Qui a le pouvoir dans la relation ?*
- *Est-ce que la relation est équilibrée ?*
- *Pourquoi peut-on parler de manipulation ?*

Aller vers le concept

- *Est-ce que convaincre quelqu'un, c'est toujours manipuler ?*
- *Qu'est-ce qui fait la différence entre aider quelqu'un à choisir et le manipuler ?*

CONCEPT	CARACTÉRISTIQUES	PROBLÈMES / LIMITES
Manipulation	influence sans force	relation déséquilibrée

■ **Complétez la phrase : La manipulation affective, c'est...**

3) Sur le concept de liberté (du concret vers l'abstrait) :

La décision et la réflexion du personnage

- *Le personnage choisit-il librement de donner ?*
- *Subit-il une pression ?*
- *Est-ce qu'il réfléchit avant d'agir ?*
- *A-t-il vraiment toutes les informations pour choisir ?*

Les conséquences

- *Que se passe-t-il après son choix ?*
- *Peut-il revenir en arrière ?*
- *Pourquoi parle-t-on de responsabilité ?*

Aller vers le concept

- *Est-ce que faire « ce qu'on veut » signifie toujours être libre ?*
- *Peut-on être influencé tout en pensant être libre ?*

CONCEPT	CARACTÉRISTIQUES	PROBLÈMES / LIMITES
Liberté	choix / responsabilité	peut être illusoire

■ **Complétez la phrase : Être libre, c'est...**

3 Phase d'évaluation

A propos du récit :

1. *De quoi avons-nous surtout parlé ?*
2. *Qu'as-tu compris ou découvert grâce au groupe ? Est-ce qu'un camarade t'a aidé à mieux comprendre ?*
3. *Y a-t-il encore des choses que tu ne comprends pas ou sur lesquelles tu hésites ?*

A propos de la coopération au sein du groupe :

1. *Chacun a-t-il pu contribuer à la discussion ? Comment ?*
2. *Nous sommes-nous aidés à exprimer nos idées ? Comment (reformuler, encourager, poser des questions...) ?*
3. *Avons-nous vraiment réfléchi ensemble ? Avons-nous expliqué nos idées ou juste donné des réponses rapides ?*
4. *Les rôles (animateur, lecteur, etc.) ont-ils bien fonctionné ? Ont-ils été respectés ?*
5. *Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Comment ?*
6. *À quoi serons-nous attentifs la prochaine fois ?*

À la place de questions, on peut fournir un tableau d'évaluation de la coopération (cf. page 14 dans l'Outil du secteur : Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre).

3) Prendre position de manière argumentée : phase de planification

L'objectif est d'amener les élèves à justifier et à nuancer leur position en intégrant des contre-arguments.

Cette phase de planification du texte propose de mener une réflexion individuelle puis collective (tâche à destination des élèves de S3, en lien avec la C8 : S'inscrire dans la vie sociale et politique)

Consigne pour la réflexion préalable à la rédaction : *Imagine une société où tout le monde agit comme Marie-Paule : chacun donne ce qu'il a sans rien attendre en retour.*

Les élèves notent, individuellement, leurs idées puis les échangent en sous-groupes.

1) Décris cette société

- *Explique comment les gens vivent au quotidien : comment échangent-ils des biens ou des services ? Comment s'organise la vie de tous les jours ?*

2) Trouve les points positifs

- *Explique en quoi ce modèle peut être bénéfique pour la société : solidarité, entraide, générosité ?*

3) Analyse les limites

- *Réfléchis aux problèmes possibles en utilisant ces trois critères de justice : égalité (tout le monde reçoit-il la même chose ?), mérite (efforts et travail sont-ils reconnus ?), besoin (les personnes qui ont le plus besoin sont-elles aidées ?) Cette société te semble-t-elle juste ou injuste ? Explique pourquoi.*

4) Rédaction d'un texte argumenté personnel

Consigne pour la rédaction personnelle d'un texte argumenté : rédige un texte qui respecte la structure argumentative et qui répond à la question ci-dessous à partir des éléments mis en évidence dans ta réflexion préalable et les échanges entre pairs.

Une société où chacun donnerait sans jamais rien attendre en retour fonctionnerait-elle sur le long terme (serait-elle une utopie qui peut fonctionner longtemps) ou créerait-elle un monde instable (qui risque de ne pas tenir) ?

Cette production peut servir d'apprentissage pour parvenir à la tâche finale sommative prescrite pour la structure textuelle argumentative ou être cette tâche finale.

La fabrique de la vérité : entre science, opinion et pouvoir Le réchauffement climatique : info ou intox ?

(cf. UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir)

5^e-6^e
GT



Ressource du SeGEC : [fiche sur le concept de vérité](#)

Phase de confrontation pour identifier et exemplifier

1) Lecture individuelle du dossier documentaire

On propose aux élèves un dossier documentaire sur une controverse actuelle (par exemple, un enjeu climatique ou de santé publique) comprenant par exemple :

- un extrait de rapport scientifique (visant la vérité-adéquation à la réalité) ;
- un discours utilisant la langue de bois ou des arguments de manipulation ;
- un article de presse satirique ou une caricature traitant du sujet.



Français UAA 0 - UAA 1 - UAA 3

Savoirs :

- distinction entre faits et jugements de valeur, argument fondé/non fondé
- influence du contexte selon le public cible, du cadre médiatique, institutionnel et culturel

Savoir-faire :

- Lire de manière autonome des textes complexes
- Comprendre un point de vue explicite ou implicite
- Repérer les idées essentielles d'un document
- Identifier la position défendue et les arguments avancés
- Mettre en relation plusieurs textes sur un même thème



EPC UAA 3.1.1.

Savoirs :

- Notions de vérité, opinion, connaissance
- Pluralité des points de vue dans l'espace public
- Rôle social et politique du discours

Savoir-faire :

- Exercer un premier regard critique sur l'information
- Identifier ce qui est présenté comme vrai
- Interroger la crédibilité d'un discours

Exemples de supports

- Un texte qui interroge la relation entre la science et la vérité ;
- Un texte à valeur scientifique qui expose les causes et conséquences du réchauffement climatique ;
- Un texte (papier ou audiovisuel) qui argumente en défaveur du réchauffement climatique (intox !) ;
- Des caricatures sur le réchauffement climatique.

2) Réalisation d'un débat mouvant

Pour problématiser les échanges, proposer une affirmation choc (en lien avec le corpus).

- Les élèves se déplacent physiquement dans la classe selon qu'ils sont « d'accord » (à gauche) ou « pas d'accord » (à droite).
- L'échange : chaque camp doit ensuite « argumenter sa position en la situant par rapport à d'autres positions possibles ». Cela oblige les élèves à « se décentrer par la discussion » en écoutant les arguments opposés pour éventuellement changer de place.

☐ Français : débat (UAA 0 - UAA 4)

Savoir-faire :

- Formuler clairement une position personnelle
- Argumenter à l'oral de manière structurée
- Adapter son discours en fonction des réactions d'autrui
- Reformuler les arguments opposés
- Modifier son point de vue en intégrant de nouveaux éléments

☐ EPC

Savoir-faire :

- lire, comprendre et analyser
- questionner
- problématiser

Attitudes :

- Ouverture au dialogue
- Respect de la pluralité des opinions
- Acceptation du doute
- Disposition à réviser son jugement

Exemples d'affirmations autour de la question du réchauffement climatique :

- *Le réchauffement climatique est avant tout causé par les activités humaines.*
- *Les changements climatiques sont naturels : l'être humain exagère son rôle.*
- *On parle trop du réchauffement climatique par rapport à d'autres problèmes plus urgents.*
- *Chaque personne peut agir efficacement contre le réchauffement climatique.*
- *Remettre en question les modèles climatiques, c'est être critique, pas climatosceptique.*
- *Quand une majorité de scientifiques est d'accord, le doute n'est plus raisonnable.*
- *Les scientifiques peuvent se tromper, donc leurs conclusions doivent toujours être discutées.*
- *Faire reposer la lutte climatique sur les individus est une forme de manipulation.*
- *Le discours sur le réchauffement climatique sert aussi à exercer un pouvoir sur les populations.*
- ...

Phase d'analyse pour expliciter et conceptualiser

3) Mise en relation des concepts de vérité et de pouvoir

Dispositif

Par la méthode du **world café**, les élèves comparent plusieurs documents qui présentent des conceptions différentes de la vérité autour du réchauffement climatique.

Une table et une grande feuille sont attribuées à chaque document.

Un « ambassadeur » reste à chaque table tandis que les autres groupes tournent. Ce rôle d'ambassadeur est important car il a pour objectif d'expliquer les conclusions des élèves précédents aux nouveaux arrivants, favorisant ainsi la « confrontation des interprétations ».

Analyse des concepts vérité et pouvoir

Chaque groupe analyse un document du dossier et note sur la feuille dédiée (ou dans un document numérique partagé) les éléments de réponses aux questions suivantes :

1. Les types de vérité invoqués : ***pourquoi peut-on dire que quelque chose est vrai ?***
 - Le message de l'auteur est-il cohérent ? Le discours est-il logique ?
 - Le message de l'auteur est-il utile à la société ? Aide-t-il à résoudre un problème ?
 - Le message évoque-t-il LA vérité, sans discussions possibles ? L'auteur a-t-il autorité ?
2. Les postures de pensée : ***à votre avis, l'auteur cherche-t-il à nous faire réfléchir ou à nous convaincre sans discussion ?***
 - Posture dogmatique : quels sont les éléments du texte qui montrent que l'auteur tente d'imposer son point de vue ? Laisse-t-il une place au doute et au débat ? ...
 - Posture sceptique : quels sont les éléments du texte qui montrent que l'auteur nous invite à réfléchir, qui cherchent à développer une posture critique ? Quelles nuances apporte-t-il ? ...
3. Le rapport au pouvoir : ***comment l'auteur tente-t-il de montrer qu'il a raison et que les autres ont tort ?***



Analyser si la notion de vérité est utilisée comme un instrument de pouvoir pour disqualifier l'avis d'autrui ou pour asseoir une autorité.

- Quels mots ou quelles stratégies l'auteur utilise-t-il pour se présenter comme celui qui sait ? (auteur qui se présente du côté de « la » vérité)
- Comment l'auteur transforme-t-il un désaccord en opposition entre deux camps ? Utilise-t-il des mots qui dévalorisent l'autre camp ? (débat qui n'est pas une discussion mais une hiérarchie entre des personnes/groupes de personnes)
- Quels effets cela produit-il sur la parole d'autrui ? Les arguments contraires semblent-ils encore valables ? Les adversaires sont-ils présentés comme « ignorants », « ridicules »... ? (auteur qui en se positionnant comme « moi, je sais » affaiblit la parole d'autrui)

→ cf. stratégies pour affaiblir la parole ou la légitimité à la page 55 .

Phase de synthèse écrite et de réflexivité pour problématiser, se décentrer

1) Rédaction d'un tableau comparatif ou d'une note de synthèse

Les élèves rédigent un tableau comparatif ou une note de synthèse mettant en évidence :

- la distinction entre connaissance et opinion au sein du dossier.
- la manière dont le contexte de production (intention de l'auteur, public cible) influence la « vérité » présentée.

2) Temps réflexif individuel : demander à chaque élève de justifier pourquoi tel document du corpus initial lui semble plus proche d'une démarche de vérité, en explicitant les critères de scientificité ou de validité du raisonnement utilisés (informations vérifiables ? Arguments logiques et bien expliqués ? Source fiable ? Raisonnement est-il cohérent ? Démarche de manipulation de l'auteur ?...).

3) Discussion collective : *Que retiens-tu à propos de la vérité et de son rapport au pouvoir ?*

Pour des exemples de questions autour de la notion de « vérité et pouvoir », cf. page 56.

Les stratégies utilisées dans les discours pour affaiblir la parole ou la légitimité d'autrui

Se positionner comme « le » détenteur de la vérité

L'auteur affirme dans son discours que/qu'

- il sait,
- il dit la vérité,
- sa position est la seule valable.

Cela place l'autre automatiquement du côté de l'erreur, de l'ignorance ou du mensonge.

Disqualifier la(les) compétence(s) de l'autre

Procédés typiques : dire que l'autre

- ne connaît pas le sujet,
- n'a pas les bonnes informations,
- n'a pas compris.

La personne n'est plus un interlocuteur légitime.

Attaquer la cohérence de l'autre

Exemples :

- souligner ses contradictions,
- insister sur un détail pour discréditer l'ensemble,
- présenter son raisonnement comme incohérent.

Le public/destinataire a moins confiance dans ce que l'autre dit.

Associer l'autre à un groupe *ignorant, mal informé ou extrême*

Exemples :

- *Ceux qui pensent cela sont naïfs.*
- *Cette idée vient de gens qui ne réfléchissent pas.*
- *Ces idées sont dangereuses pour la démocratie.*
- ...

Objectif : démontrer un manque d'arguments pertinents ou chercher à montrer que les arguments ne sont pas corrects.

Minimiser ou caricaturer ce que l'autre dit (procédé de simplification excessive)

L'auteur résume la position adverse de façon :

- simplifiée,
- déformée,
- ridicule.

Il n'attaque plus la véritable idée, mais cherche à affaiblir l'autre en proposant une version affaiblie.

Jouer sur l'émotion plutôt que sur les faits

Exemples :

- utiliser le sarcasme, l'ironie,
- ridiculiser,
- faire appel à la peur ou au mépris.

L'auteur cherche à décrédibiliser l'autre aux yeux du public.

Employer des mots connotés

Le choix des mots peut influencer la perception :

- dire « ces gens-là », « les prétendus experts », « les soi-disant défenseurs... »

Les mots connotés négativement cherchent subtilement à dévaloriser l'autre.



Connoter un mot

Un mot ne donne pas seulement une information (son sens principal, qu'on appelle sens dénoté), il transmet aussi des émotions, des impressions ou des jugements : c'est ce qu'on appelle sa connotation.

La connotation, c'est la "couleur" du mot, ce qu'il fait ressentir au lecteur :

Ex.:

- connotation positive : *une odeur parfumée*
- connotation négative : *une odeur pestilentielle*
- connotation neutre : *une odeur forte*

Deux mots peuvent donc désigner la même chose, mais ne pas donner la même impression à cause de leur connotation.

Se poser comme « victime » ou « courageux défenseur de la vérité »

Cela crée une position morale supérieure :

→ Si l'auteur est la « victime », alors l'autre devient implicitement l'« agresseur ».

De cette manière, l'auteur crée une dynamique émotionnelle qui affaiblit l'adversaire.

7. Un exemple de grille d'observation des compétences d'EPC



Cette grille permet d'évaluer la progression des élèves sur les huit compétences de l'EPC. Elle est construite sur quatre niveaux :

- niveau fin de P6 ;
- niveau fin de S1 ;
- niveau fin de S2 ;
- niveau fin de S3.

Elle vise avant tout à porter un regard bienveillant sur les apprentissages qui se rapportent à chacune des compétences. Elle ne constitue donc pas une fin en soi.

Pour que cette évaluation soit la plus objective, l'enseignant prendra soin de récolter des preuves d'apprentissage à différents moments à travers les observations, les activités et les interactions en classe. L'élève est invité à prendre part à cette évaluation (notamment à l'aide de grilles d'autoévaluation).

La grille est nominative. Elle peut ainsi suivre l'élève d'une année à l'autre afin d'objectiver plus facilement les progrès. Elle peut, éventuellement, s'ajouter au bulletin ou faire partie d'un portfolio des apprentissages.

Ce modèle est transposable pour les UAA du degré supérieur

Nom, prénom :

Compétences	Niveau P6	Niveau S1	Niveau S2	Niveau S3
C1 : élaborer un questionnaire philosophique	À partir d'une situation réelle ou imaginaire, s'exerce au questionnaire de type philosophique.	Formule une question pour exprimer un doute face à des évidences, des certitudes, la décompose en sous-questions. Compare des alternatives grâce à l'imagination.	Formuler une question exprimant un doute face aux évidences, mais avec une rigueur accrue dans la définition et l'explicitation des termes.	Formuler des questions de type philosophique face à des réalités complexes du monde et non plus seulement face à des évidences quotidiennes, en s'appuyant sur des outils de pensée abstraits.
Dates d'acquisition				
C2 : assurer la cohérence de sa pensée	Organise des idées pour construire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté.	Construire un raisonnement logique et identifier des erreurs de raisonnement.	En plus des acquis de S1, il est capable d'identifier spécifiquement les discours manipulateurs. Distinguer les faits, les normes et les valeurs de manière plus rigoureuse.	Construire un raisonnement logique et, spécifiquement, repérer des pièges du discours dans des contextes nouveaux.
Dates d'acquisition				

Compétences	Niveau P6	Niveau S1	Niveau S2	Niveau S3
C3 : prendre position de manière argumentée (justifier ses choix tout en s'ouvrant aux points de vue d'autrui)	Défend une position sur des questions de type philosophique liées à la citoyenneté.	Justifie sa position par des arguments en identifiant les valeurs et les normes sous-jacentes. Identifie les raisons des actions d'autrui en distinguant intentions et conséquences. Reformule les propos d'autrui et prend en compte ses objections.	Justifie sa position en intégrant des éléments de prise de position variés (valeurs, normes, etc.) et élargit sa perspective en questionnant une situation depuis un point de vue différent du sien.	Justifie et nuance sa prise de position en intégrant des arguments et des contre-arguments, et est capable de réinterroger sa position initiale.
Dates d'acquisition				
C4 : développer son autonomie affective	Questionne et se questionne sur les affects ainsi que sur l'intégrité physique et morale.	Interroge les émotions suscitées par les médias et leurs effets sur le comportement (le sien ou celui des autres). Exprime ses limites et identifie celles des autres (relations affectives, sexuelles). Identifie des pratiques pour préserver sa sécurité et son intimité sur les réseaux sociaux.	Questionne les besoins, les désirs et les valeurs qui les sous-tendent, tout en gérant son identité numérique sur les réseaux sociaux.	Interroge les émotions mobilisées par des messages politiques ou médiatiques.
Dates d'acquisition				
C5 : s'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	Reconnait la pluralité des valeurs et des règles.	Questionne la concordance et la disparité des valeurs. Explicite les catégories de normes morales et légales. Distingue croyance, opinion, savoir et conviction.	Approfondit la distinction entre les types de savoirs et convictions tout en explicitant les normes morales et légales.	Maintient et renforce la distinction entre croyance, opinion, savoir et conviction dans des contextes variés.
Dates d'acquisition				

Compétences	Niveau P6	Niveau S1	Niveau S2	Niveau S3
C6 : Comprendre les principes de la démocratie	Questionne ce qui caractérise les pratiques démocratiques.	Questionne le concept de souveraineté populaire et la séparation des pouvoirs. Distingue les droits fondamentaux comme condition de sa liberté. Identifie l'influence des sphères économiques ou médiatiques. Identifie les intentions des diffuseurs d'informations.	Problématise les souverainetés populaire et nationale. Problématise l'équité et l'impartialité des lois. Questionne le rôle et les effets de la désinformation en démocratie. Identifie différentes sources de légitimité.	Explique les caractéristiques des souverainetés populaire, nationale et supranationale. Problématise le principe de l'égalité devant la loi. Questionne la séparation des pouvoirs politiques et religieux. Identifie des conflits entre sources de légitimité.
Dates d'acquisition				
C7 : s'exercer au processus démocratique	Participe au débat dans le cadre collectivement établi.	Prend sa place de manière respectueuse dans un débat. Sélectionne des ressources pour nourrir la discussion. Conclut et décide ensemble à l'issue d'un débat.	Analyse rétrospectivement le déroulement du débat de manière critique. Questionne les différents processus de décision (vote, consensus, compromis).	En plus de la gestion autonome du débat, est capable de réajuster sa position en cours de discussion.
Dates d'acquisition				
C8 : s'inscrire dans la vie sociale et politique	Confronte différentes possibilités de coopération et d'action.	S'informe pour identifier des possibilités d'action. Se concerte pour coopérer et questionner les pratiques de compétition ou d'individualisme.	Propose une utopie ou des perspectives concrètes d'amélioration de la société.	Propose des projets de coopération et évalue leur réalisme dans une perspective d'amélioration sociale.
Dates d'acquisition				

Ressources du SeGEC

Une page dédiée à l'EPC se trouve sur le site internet du SeGEC.

Vous y trouverez des ressources transversales et disciplinaires (documents de références, pistes didactiques et théoriques, sitographie et bibliographie...) :

<https://enseignement.catholique.be/secteur/epc-education-a-la-philosophie-et-a-la-citoyennete/>

Pour permettre une identification rapide des apprentissages d'EPC dans le cours, nous vous invitons à venir y insérer ce logo :



Autres ressources

- <https://philons.org/philosophie-et-citoyennete/>
- <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/>
- <https://polephilo.be/>
- <https://phileasetautobule.be/>
- www.ateliersdephilosophiepourenfants.com
- <https://www.belvue.be/media/documents/D%C3%A9battre-en-classe-manuel.pdf>

Bibliographie

Documents officiels

Fédération Wallonie-Bruxelles(2022). *Référentiel Education à la philosophie et à la citoyenneté*. Bruxelles.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté : humanités générales et technologiques, humanités professionnelles et techniques

Français 2e et 3e degré : humanités générales et technologiques (D/2018/7362/3/09). Bruxelles, Belgique

Documents scientifiques et didactiques

Cazenave, C. (2008). *Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève*. Carrefours de l'éducation, (25), 43–54.

Pastorini, Ch. pour le réseau Canopé (2025). *Présentation générale des ateliers à visée philosophique*. <https://cdn.reseau-canope.fr/archivage/valid/contenus-associes-fiche-pedagogique---mener-un-atelier-a-visee-philosophique-N-26391-51659.pdf>, consulté le 25 octobre 2025.

Renard, Ch. *Philosopher avec des enfants : premiers repères* - CanoTech, consulté le 1^{er} octobre 2025.

Tozzi, M., Chirouter, E. & Pettier, J.-Ch. (2023). *Fiche sur la justice*. Centre international PhiloJeunes. Le matériel pédagogique - Centre International PhiloJeunes, consulté le 13 octobre 2025.

Tozzi, M. (2001). *Animer une discussion à visée philosophique en classe*. https://07.snuipp.fr/IMG/pdf/1_tozzi_animer_une_dvp_en_classe.pdf, consulté le 15 décembre 2025.