

PHILOSOPHIE et CITOYENNETÉ

*Programme d'études commun
Cycles 2, 3 et 4*

CADRE DE RÉFÉRENCE
CADRE PÉDAGOGIQUE

Avant-propos

Le 15 octobre 2015, conformément à l'un des objectifs de la Déclaration de Politique Communautaire, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a approuvé le décret relatif à la mise en œuvre, à raison d'une période par semaine pour tous, d'un cours de philosophie et de citoyenneté dans l'enseignement officiel et, pour les écoles concernées, dans l'enseignement libre non confessionnel.

La prise en compte de ce décret commande pour les réseaux concernés la rédaction d'un programme d'études relatif à ce cours de philosophie et de citoyenneté.

Ce programme répond au prescrit du décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, en particulier, l'article 6 de ce décret. Il traduit dans la quotidienneté de la classe, les valeurs éducatives et les principes pédagogiques déterminés par les réseaux concernés; valeurs et principes humanistes qui apparaissent nécessaires à l'exercice de la démocratie.

La vision générale du cours de philosophie et de citoyenneté retenue, évoque une manière de choisir qui valorise une pratique réflexive, une pratique qui permet à chacun des élèves de cerner librement ce qui lui convient ou ne lui convient pas, ce qui est acceptable ou inacceptable, ce qui est souhaitable ou ne l'est pas du point de vue d'un « ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE » dans une société à advenir.

Cette pratique sous-tend une vision de l'enfant comme un être capable de s'affirmer, de s'impliquer, de s'engager dans son évolution, dans son émancipation personnelle, dans celle de la société et du monde auquel il appartient, sur base d'actions, de décisions, de choix étayés; comme un être capable de développer sa pensée, de prendre position de façon réfléchie sur des questions, des situations, des actions comportant des enjeux éthiques, moraux, sociaux, économiques, politiques, philosophiques... adaptées à son niveau de développement.

Le contenu général de ce cours concourt à l'insertion harmonieuse des jeunes générations dans la société en leur permettant de s'approprier, d'approfondir et de donner du sens aux savoirs et aux valeurs qui la fondent. Il s'agit de former des élèves capables de participer librement et de manière constructive à leur évolution.

Ce programme est avant tout conçu comme un outil professionnel et fonctionnel pour l'enseignant au service d'un enseignement riche de sens. Il doit être enrichi par les réflexions que l'enseignant y apportera à partir de sa propre pratique.

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

Fanny CONSTANT,
Secrétaire générale CECP



Didier LETURCQ
Directeur général adjoint W-BE



Michel BETTENS
Secrétaire général FELSI



Sommaire

Avant-propos	1
Sommaire	2
Introduction	4
<u>Cadre de référence</u>	
Cadre décréteil	5
Éducation à la philosophie et à la citoyenneté / Cours de philosophie et de citoyenneté	
Modalités de lecture	5
ÉDUCATION à la philosophie et à la citoyenneté	5
COURS de philosophie et de citoyenneté	5
Deuxième heure de cours relative au cours de philosophie et de citoyenneté	6
<i>Contenu de l'heure supplémentaire des élèves dispensés</i>	6
Évaluation des compétences	6
Principes généraux : pour le CECP	7
Respect de la neutralité	7
Respect et mise en œuvre du projet éducatif	8
Principes généraux : pour la W - BE	9
Respect de la neutralité	9
Respect et mise en œuvre du projet éducatif	10
Principes généraux : pour la FELSI	11
Respect de la neutralité	11
Respect et mise en œuvre du projet éducatif	11
Le programme dans l'enseignement spécialisé	13
Compétences prioritaires à travailler dans les 8 types d'enseignement spécialisé	13
Présentation du cours	15
Deux composantes	15
Composante 1: Philosophie	15
Composante 2: Citoyenneté	16
Deux composantes INTERDÉPENDANTES	17
Finalité	
« ÊTRE ET CONSTRUIRE ENSEMBLE » : un rapport à soi, un rapport au monde	18
« ÊTRE ET CONSTRUIRE ENSEMBLE » : le QUOI ? Le QUAND ?	19
Structure générale	20
Les compétences	22
Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique	22
Chapitre 2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	25
Chapitre 3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité	27
Chapitre 4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	29

Glossaire	31
Savoirs	32
<u>Cadre pédagogique</u>	
Orientations pédagogiques et méthodologiques	33
« ÊTRE ET CONSTRUIRE ENSEMBLE » : le COMMENT ?	33
Différentes approches des activités philosophiques	33
Fondements aux activités philosophiques et citoyennes	33
<i>Fondement 1 : La parole, la prise de parole</i>	34
<i>Fondement 2 : Un cadre règlementaire et démocratique : la participation instituée</i>	36
<i>Fondement 3 : L'Une éthique de la discussion</i>	38
Supports déclencheurs	39
Pratiques philosophiques et citoyennes	42
Différentes pratiques	
<i>Pratique 1. Le débat argumenté</i>	43
<i>Pratique 2. La discussion à visée philosophique</i>	47
<i>Pratique 3. Les activités de clarification et de hiérarchisation des valeurs</i>	49
<i>Pratique 4. Le dilemme moral</i>	51
<i>Pratique 5. Les activités de démocratie participative, représentative</i>	52
<i>Pratique 6. Les processus de prise de décision collective</i>	54
<i>Pratique 7. Les activités d'engagement social</i>	57
Annexes	
Activités à visée philosophique et citoyenne	60
Différentes approches	
<i>Approche selon Oscar BRÉNIFIER</i>	61
<i>Approche selon Edwige CHIROUTIER</i>	64
<i>Approche selon Jacques LÉVINE</i>	66
<i>Approche selon Matthew LIPMAN</i>	69
<i>Approche selon Michel TOZZI</i>	72
Bibliographie	76

Introduction

Faisant suite au **décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté**, ce programme vient compléter l'ensemble de chacun de nos programmes d'études relatifs à l'Enseignement primaire ordinaire et spécialisé – Cycles 2, 3 et 4.

Ce programme d'études relatif au « **Cours de philosophie et de citoyenneté** » pour l'enseignement fondamental - **Cycles 2, 3 et 4** vous est conjointement proposé par :

- Le **C**onseil de l'**E**nseignement des **C**ommunes et des **P**rovinces (CECP)
- La **F**édération des **E**tablishements **L**ibres **S**ubventionnés **I**ndépendants (FELSI)
- **W**allonie- **B**ruelles **E**nseignement (W-BE)

Il a été rédigé par des enseignants chargés de mission (maîtres de morale non confessionnelle, directeurs...) issus des différents réseaux de l'enseignement officiel organisé et subventionné par la FW-B et de l'enseignement libre subventionné indépendant.

Sa rédaction a fait l'objet d'une consultation auprès de nombreux experts issus de nos différents Pouvoirs organisateurs, auprès de Commissions pédagogiques issues des réseaux de l'enseignement officiel organisé et subventionné par la FW-B, de l'enseignement libre subventionné indépendant. Ces différentes commissions ont participé aux orientations générales relatives au cours de philosophie et de citoyenneté ainsi qu'à la relecture du document.

Il a par ailleurs fait l'objet d'ajustements consécutifs à la mise en place d'un dispositif participatif à l'intention des enseignants ayant en charge ce nouveau cours durant l'année scolaire 2016 - 2017. Qu'ils en soient ici particulièrement remerciés.

Ce programme entre **en application définitive le 1^{er} septembre 2017** dans tous les établissements de l'enseignement primaire, **ordinaire et spécialisé** de :

- L'enseignement officiel subventionné (CECP)
- L'enseignement libre subventionné indépendant (FELSI) pour les établissements qui proposent à la fois les cours de morale et de religion(s)
- Wallonie-Bruxelles Enseignement (W-BE)

Ce programme est articulé **aux projets éducatif et pédagogique** spécifiques aux différents réseaux.

Cadre de référence

Cadre décréteil

Éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Cours de philosophie et de citoyenneté

Le **décret du 22 octobre 2015** détermine l'organisation d'un **COURS** et d'une **ÉDUCATION** à la philosophie et à la citoyenneté dans les établissements de l'enseignement primaire, ordinaire et spécialisé, organisé et subventionné par la Communauté française.

ÉDUCATION à la philosophie et à la citoyenneté

Dispositions modificatives du **décret du 24 juillet 1997**

Un nouveau chapitre V bis rédigé comme suit est inséré dans le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre :

« CHAPITRE V bis. - De l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté

Article 60 bis

§ 1^{er}. Une éducation à la philosophie et à la citoyenneté est dispensée à partir du 1^{er} octobre 2016 dans les établissements de l'enseignement primaire, ordinaire et spécialisé, organisé et subventionné par la Communauté française.

Elle fait partie de la formation obligatoire et est soumise à une évaluation.

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté intervient dans la certification de la réussite de l'élève à chaque étape de son cursus dans l'enseignement obligatoire.

§ 2. L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est dispensée sur base des référentiels interréseaux* d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté visés à l'Article 60 ter du présent décret :

- Dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté visé à l'Article 8 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, pour les établissements de l'enseignement officiel organisé et subventionné par la Communauté française ainsi que de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours de religion ou de morale non confessionnelle à raison de l'équivalent d'une ou, en cas de dispense, deux période(s) hebdomadaire(s) ;
- Pour les établissements de l'enseignement libre confessionnel ainsi que pour les établissements de l'enseignement libre non confessionnel qui offrent exclusivement deux heures hebdomadaires de cours de morale non confessionnelle, dans le cadre des cours de la grille horaire à raison de l'équivalent d'une période hebdomadaire ou à raison de 30 périodes minimum par an.

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté peut également être en partie complétée, dans le cadre des périodes visées ci-dessus, sur base des référentiels visés à l'article 60 ter, par des activités éducatives citoyennes solidaires et culturelles développées au sein ou à l'extérieur de l'établissement scolaire. »

COURS de philosophie et de citoyenneté

Article 8 de la loi du 29 mai 1959 modifiant certaines dispositions de la législation de l'enseignement, telle que modifiée

« [...] À partir du 1^{er} octobre 2016 pour les établissements de l'enseignement primaire, ordinaire et spécialisé, et à partir du 1^{er} octobre 2017 pour les établissements de l'enseignement secondaire, ordinaire et spécialisé, officiel organisé et subventionné par la Communauté française ainsi que de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours de religion ou de morale non confessionnelle, un cours de philosophie et de citoyenneté est dispensé à raison de l'équivalent d'une heure hebdomadaire en lieu et place d'une des deux heures hebdomadaires du cours de religion ou de morale non confessionnelle. Ce cours fait partie de la formation obligatoire.

Le cours de philosophie et de citoyenneté intervient dans la certification de la réussite de l'élève à chaque étape de son cursus dans l'enseignement obligatoire ».

*Référentiel interréseaux : Socles de compétences relatifs à l'ÉDUCATION à la philosophie et à la citoyenneté.

Deuxième heure de cours relative au cours de philosophie et de citoyenneté

Cette deuxième période est destinée aux élèves ayant opté pour la dispense des cours philosophiques.

Décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté

« Article 1^{er} [...] Pour les établissements de l'enseignement ordinaire et spécialisé officiel organisé ou subventionné par la Communauté française ainsi que pour les établissements de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours de religion ou de morale non confessionnelle, l'élève dispensé du cours de religion ou de morale, suit une deuxième heure de cours de philosophie et de citoyenneté à partir du 1^{er} septembre 2016 pour les établissements de l'enseignement primaire.

[...]

« Article 60 bis, § 2. – L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est dispensée sur base des référentiels interréseaux d'éducation à la citoyenneté [...]

a) Dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté [...] pour les établissements de l'enseignement officiel organisé et subventionné par la Communauté française ainsi que de l'enseignement libre non confessionnel subventionné par la Communauté française qui offrent le choix entre les différents cours de religion ou de morale [...] à raison de l'équivalent d'une ou, en cas de dispense, deux période(s) hebdomadaire(s). »

Contenu de l'heure supplémentaire des élèves dispensés

Au regard des décrets précités et des articles relatifs au [Cours et] Éducation à la philosophie et à la citoyenneté le contenu relatif à l'heure supplémentaire est dispensé sur base des référentiels interréseaux d'éducation à la citoyenneté visés à l'Article 60 ter du décret.

Étant donné la diversité des situations rencontrées dans les établissements quant à l'hétérogénéité des groupes constitués pour cette heure supplémentaire, il s'agit de privilégier quelques thèmes du référentiel, à aborder sous un angle différent.

Les contenus généraux abordés cibleront :

- la réalisation, la mise en œuvre, la participation de / ou à des projets citoyens, locaux ou autres ;
- la réalisation, la mise en œuvre, la participation de / ou à des productions de formes culturelles et médiatiques multiples.
- la réalisation de « témoins » (cahier philo, affiches thématiques, imagiers, abécédaires...) qui rendent compte concrètement des pensées développées lors des discussions, des débats, des activités menés en séance plénière et que tous les enfants pourront suivant leur envie consulter pour retrouver ce qui s'est dit, retrouver les arguments avancés... à propos de thématiques précises ;
- la réalisation, la création de jeux philosophiques et citoyens (jeux coopératifs, jeux d'association de mots / de significations...);
- la création d'albums: l'écriture ou la représentation de rêves, de projets imaginaires, de souvenirs, d'espoirs...
- la rédaction d'articles à paraître dans le journal d'école ou dans un journal communal, local...;
- la réalisation de reportages photos, d'interviews...;
- la préparation et la réalisation d'enquêtes, de sondages, de référendums...;
- ...

Ces contenus vous sont proposés dans le document « *Cadre pratique - Référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne relatives - Activités complémentaires 2^e heure (et 1^{re} heure)* ».

Évaluation des compétences

Le Décret « Missions » du 24/07/1997 en son article 60 bis, §1^{er} (inséré par le décret du 22/10/2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté) précise que l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté « fait partie de la formation obligatoire et est soumise à une évaluation ».

Le Décret précise aussi que : « L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (...) intervient dans la certification de la réussite de l'élève à chaque étape de son cursus dans l'enseignement obligatoire. »

Les Socles de compétences, dans leur introduction, stipulent que : « Les compétences visées par l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, comme la volonté de privilégier leur apprentissage en commun, ne se prêtent pas toujours bien aux exigences de la certification. Si celle-ci est indispensable, elle doit rester un outil au service du développement des compétences.

Le référentiel accorde par conséquent une grande place à des compétences qui ne doivent pas être directement certifiées. Dans de tels cas, il précise toutefois des tâches ou des objectifs qui devront pouvoir être réalisés ou atteints collectivement avec l'aide de l'enseignant. La maîtrise d'une compétence certifiée doit, quant à elle, pouvoir être démontrée par un élève seul.

Comme la plupart des compétences visées sont des compétences dont l'apprentissage peut continuellement être approfondi, le référentiel concerne tout autant les élèves qui bénéficieront chaque année de trente périodes d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté que ceux qui en suivront soixante. »

Pour rappel : la certification n'est autorisée qu'en fin d'étapes I (cycle 2) et II (cycle 4). Une évaluation au cycle 3 ne peut faire l'objet d'une évaluation intervenant dans la certification de la réussite de l'élève.

Principes généraux POUR LE CECP

Le programme d'études du cours de philosophie et de citoyenneté est articulé autour :

- du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ;
- du décret « Missions » et des objectifs généraux de l'enseignement fondamental du 24 juillet 1997
- du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre la Culture et l'Enseignement ;
- du décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ;
- du décret du 5 juin 2008 portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française ;
- du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ;
- des Socles de compétences relatifs à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2016) ;
- de la Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959 (résolution 1386 de l'Assemblée Générale des Nations Unies) ;
- des projets éducatif et pédagogique de l'enseignement officiel subventionné ;
- du décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné.

Respect du principe de la neutralité

Cadre légal

L'article 24 de la Constitution garantit la neutralité dans l'enseignement organisé par la Communauté française, dans l'enseignement officiel subventionné et dans l'enseignement libre non confessionnel subventionné qui adhère au principe de la neutralité.

Le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement (MB 21/01/2004).

Objectifs

- Garantir à l'élève le droit d'exercer son esprit critique et d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Éduquer les élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux.
- Préparer chaque enfant à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des élèves et des parents.
- Dispenser un enseignement où les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible ; où la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle et où la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance développé.

Au regard du décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné (17 décembre 2003), les domaines proposés n'appellent ni à l'endoctrinement au regard des grandes questions actuelles, ni à l'ingérence dans la vie personnelle des élèves et des familles, ni à l'ingérence dans leurs positions idéologiques ou leur manière de vivre.

Respect et mise en œuvre du projet éducatif

Le projet éducatif de l'enseignement officiel subventionné et de ses Pouvoirs organisateurs définit les principes fondateurs de son engagement à une vision humaniste de l'éducation, éducation bannissant de nos écoles toutes les pratiques discriminatoires qui entraveraient le processus de développement des enfants qui nous sont confiés.

Si l'éducation aux valeurs humanistes relève d'une responsabilité collective à l'égard du futur citoyen et de la société à advenir, chaque enseignant, chaque partenaire exerce une large part de cette responsabilité.

L'engagement humaniste de l'enseignement officiel subventionné vise la mise en œuvre des qualités humaines qui définissent à la fois le sens, le contenu et la pédagogie de l'école.

L'enfant, un sujet de droits à respecter

Notre enseignement place le respect des droits de l'enfant au cœur de sa culture scolaire. Cette culture témoigne de l'engagement des adultes à ce que chaque enfant puisse évoluer sur le chemin de son émancipation.

Il favorise une culture scolaire inclusive, participative et respectueuse envers les enfants et les adultes qui les accompagnent.

Dans l'école, l'enfant est un sujet de droits à respecter. Il est considéré comme un acteur qui participe à la vie scolaire, à la vie en société selon le discernement dont il est capable.

L'école enseigne et intègre la compréhension des droits, des devoirs, des responsabilités de chacun envers l'autre et celle de la société envers les enfants. Ce principe permet à l'enfant d'entrer en contact avec les idéaux de respect envers lui-même et envers les autres, envers sa communauté et le monde contemporain. Il offre une structure de valeurs sur laquelle s'appuient les différents acteurs pour prendre des décisions, moduler leur comportement et orienter la participation.

L'école, un lieu d'apprentissage à la démocratie

Une conscience démocratique ne peut s'acquérir que par l'expérience démocratique mise en œuvre à l'intérieur, à l'extérieur de l'école.

Notre enseignement vise la formation « d'un apprenti citoyen informé, engagé, responsable et critique » capable de penser et d'agir par lui-même par l'acquisition, la compréhension des savoirs, la réflexion sur des valeurs, sur des pratiques promues au travers d'expériences structurées et signifiantes.

Il encourage l'enfant, le jeune à la construction d'une société démocratique et humaniste en transformation, en constante évolution.

L'école vise la construction d'un individu capable de réagir, d'agir face aux obstacles, aux difficultés, en vue d'effectuer les changements qui s'imposent, vers une émancipation individuelle et collective, la construction d'un individu capable de mobiliser ses savoirs et ses compétences pour construire son autonomie, pour donner un sens à son existence et au monde auquel il appartient.

Ce cours de philosophie et de citoyenneté rassemble des problématiques auxquelles les élèves des cycles 2, 3, 4 de l'enseignement fondamental sont ou seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie.

Principes généraux POUR LA W-BE

Le programme d'études du cours de philosophie et de citoyenneté est articulé autour:

- du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ;
- du décret « Missions » et des objectifs généraux de l'enseignement fondamental du 24 juillet 1997
- des projets éducatif et pédagogique de Wallonie-Bruxelles Enseignement adoptés par le Gouvernement de la Communauté française dans son arrêté du 25 mai 1998 ;
- de la charte des valeurs de Wallonie-Bruxelles Enseignement ;
- du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté ;
- du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre la Culture et l'Enseignement ;
- du décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ;
- du décret du 5 juin 2008 portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française ;
- du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ;
- des Socles de compétences relatifs à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2016) ;
- de la Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959 (résolution 1386 de l'Assemblée Générale des Nations Unies) ;
- de la Convention des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989.

Respect du principe de la neutralité

Cadre légal

L'article 24 de la Constitution garantit la neutralité dans l'enseignement organisé par la Communauté française, dans l'enseignement officiel subventionné et dans l'enseignement libre non confessionnel subventionné qui adhère au principe de la neutralité.

Le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement (MB 21/01/2004).

Objectifs

Les articles suivants du décret du 31 mars 1994 parlent d'eux-mêmes.

Article 1^{er}. - Dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté, les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste.

Article 2. - L'école de la Communauté éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté.

Elle ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir. Elle a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elle respecte la liberté de conscience des élèves.

Article 3. - Les élèves y sont entraînés graduellement à la recherche personnelle; ils sont motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique.

L'école de la Communauté garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant, à la seule condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, et que soit respecté le règlement intérieur de l'établissement.

La liberté de manifester sa religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions.

Article 4. - Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 2, le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion.

Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations.

Il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves.

Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique; de même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours visés à l'article 5 [les cours de religions reconnues et de morale inspirée par ces religions, ainsi que les cours de morale inspirée par l'esprit de libre examen], il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.

Respect et mise en œuvre du projet éducatif

L'enseignement organisé par Wallonie-Bruxelles Enseignement se caractérise par sa neutralité et par son attention extrême au respect des minorités.

Dans le respect de ces deux caractéristiques fondamentales, il poursuit simultanément et sans hiérarchie les quatre grands objectifs généraux du décret « Missions ».

- 1) Wallonie-Bruxelles Enseignement rend l'élève conscient de ses énormes possibilités et lui offre de développer sa confiance en soi, tant au niveau de son développement intellectuel que de la construction de sa personnalité.
- 2) Wallonie-Bruxelles Enseignement rend l'élève acteur de ses propres apprentissages et le met en condition de conquérir volontairement de nouvelles compétences, amorçant ainsi un processus d'éducation tout au long de la vie. Ainsi l'élève est préparé petit à petit et avec bienveillance à prendre sa place d'adulte dans la vie sociale, économique et culturelle.
- 3) Wallonie-Bruxelles Enseignement, en prônant l'ouverture à tous, le brassage des cultures, la démocratie et la neutralité, crée un contexte des plus favorables pour développer la solidarité, le pluralisme et l'intérêt pour les diverses cultures en présence.
- 4) Wallonie-Bruxelles Enseignement n'est pas là pour sélectionner une élite, mais pour former un maximum de citoyens dans une société où le niveau de compétence moyen exigé par l'évolution technologique et les idéaux démocratiques humanistes ne cesse de s'élever. La mise en œuvre d'une pédagogie de la réussite est donc incontournable.

Les projets éducatif et pédagogique de W-BE exprimés dans l'Arrêté du 25 mai 1998 énoncent les moyens et conditions nécessaires à la mise en œuvre de ces objectifs, à savoir:

- vivre la démocratie au quotidien;
- créer un contexte d'apprentissage favorable;
- ouvrir l'école aux parents et à d'autres partenaires;
- constituer de véritables équipes éducatives;
- conduire chacun des élèves aux compétences et savoirs attendus;
- organiser des bilans;
- préparer aux choix professionnels en dépassant les limites sociales et culturelles.

Principes généraux POUR LA FELSI

Le programme d'études du cours de philosophie et de citoyenneté est articulé autour :

- du décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental ;
- du décret « Missions » et des objectifs généraux de l'enseignement fondamental du 24 juillet 1997
- du décret du 24 mars 2006 relatif à la mise en œuvre, la promotion et le renforcement des Collaborations entre la Culture et l'Enseignement ;
- du décret du 12 janvier 2007 relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française ;
- du décret du 5 juin 2008 portant création du Conseil supérieur de l'Éducation aux Médias et assurant le développement d'initiatives et de moyens particuliers en la matière en Communauté française ;
- du décret du 22 octobre 2015 relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté ;
- des Socles de compétences relatifs à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (2016) ;
- de la Déclaration des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1959 (résolution 1386 de l'Assemblée Générale des Nations Unies) ;
- des projets éducatif et pédagogique de l'enseignement libre subventionné indépendant.

Respect du principe de la neutralité

Cadre légal

L'article 24 de la Constitution garantit la neutralité dans l'enseignement organisé par la Communauté française, dans l'enseignement officiel subventionné et dans l'enseignement libre non confessionnel subventionné qui adhère au principe de la neutralité.

Le décret du 17 décembre 2003 organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement (MB 21/01/2004).

Objectifs

- Garantir à l'élève le droit d'exercer son esprit critique et d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Éduquer les élèves au respect des libertés et des droits fondamentaux.
- Préparer chaque enfant à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des élèves et des parents.
- Dispenser un enseignement où les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible ; où la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle et où la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance développé.

Les domaines proposés n'appellent ni à l'endoctrinement au regard des grandes questions actuelles, ni à l'ingérence dans la vie personnelle des élèves et des familles, ni à l'ingérence dans leurs positions idéologiques ou leur manière de vivre.

Respect et mise en œuvre du projet éducatif

Le projet éducatif des Pouvoirs organisateurs adhérant à la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants est celui des établissements d'enseignement libre subventionné non confessionnel qui s'engagent à poursuivre simultanément et sans hiérarchie les objectifs généraux des diverses formes de l'enseignement en Communauté française :

- Promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves / étudiants ;
- Amener tous les élèves / étudiants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- Préparer tous les élèves / étudiants à être des citoyens responsables, autonomes, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- Assurer à tous les élèves / étudiants des chances égales d'insertion et d'émancipation sociale ;
- Promouvoir la culture, en éveillant la faculté créatrice personnelle, en suscitant l'apprentissage des divers moyens d'expression et l'analyse des messages qu'ils véhiculent ;
- ...

L'ensemble de ces objectifs suppose des démarches éducatives et pédagogiques qui s'inscrivent dans une ligne de conduite qui se veut conforme aux principes démocratiques.

Notre enseignement visera donc à :

- former l'élève / l'étudiant au rôle de citoyen conscient de ses droits et de ses devoirs dans une société démocratique et pluraliste au service de l'Homme ;
- favoriser par l'exemple et expliciter clairement le respect des valeurs inhérentes au projet éducatif : l'esprit de tolérance, l'honnêteté intellectuelle, la plus grande objectivité possible, le rejet clairement justifié de tout recours explicatif à des dogmes, à l'argument d'autorité, à l'irrationnel ;
- veiller à respecter la liberté de conscience et d'expression pour tous, pour autant que cette liberté s'inscrive dans le cadre du respect de la Constitution, de la Déclaration universelle des droits de l'homme et des Conventions internationales relatives aux Droits de l'Homme, de la Femme et de l'Enfant ;
- appliquer ces principes selon des méthodes pratiques de participation, propres à faire agir les élèves / étudiants dans le respect des principes exposés ci-dessus, qui sous-tendent de même les activités culturelles, sociales, folkloriques, sportives, artistiques, ludiques, etc., organisées à l'initiative des enseignants, des parents et des étudiants.

Chaque établissement veillera à :

- instaurer une relation d'écoute et de dialogue entre l'équipe éducative et les élèves / étudiants ;
- stimuler et entretenir le désir d'apprendre, aider l'élève / l'étudiant à s'épanouir, à devenir un être autonome et conscient, apte à assumer ses responsabilités humaines (notamment familiales, professionnelles et civiles) ;
- favoriser les processus d'autoapprentissage, qui supposent l'appropriation des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être par les élèves / étudiants, au rythme de chacun, dans un milieu ouvert où ils puissent être acteurs de leur propre évolution et de celle de la société ;
- privilégier l'initiative, la recherche personnelle, le maniement des outils d'apprentissages (techniques, documentation, ressources du milieu extérieur) ;
- créer les situations propres à assurer la rencontre franche et confiante des événements, des idées, des problématiques nouvelles. Pour cela chaque établissement veillera à mettre en place des modes de circulation de l'information au bénéfice de toute la communauté éducative. Il s'attachera aussi à s'intégrer dans son environnement social, économique, scientifique, artistique et culturel ;
- saisir toutes les opportunités de développer le potentiel créatif de chaque personnalité, tant dans les matières scolaires elles-mêmes que dans les activités extrascolaires.

Ce cours de philosophie et de citoyenneté rassemble des problématiques auxquelles les élèves des cycles 2, 3, 4 de l'enseignement fondamental sont ou seront confrontés, individuellement et collectivement, dans différentes sphères de leur vie.

Le programme dans l'enseignement spécialisé

Extrait de la circulaire n° 2955 du 11/12/2009 : **Le continuum pédagogique dans l'enseignement spécialisé** : suivi harmonieux de la scolarité de tout élève.

« Les programmes des enseignements maternel et primaire, élaborés au sein de chacun des réseaux sur base des Socles de compétences, constituent des outils s'inscrivant dans un continuum pédagogique. En effet, ils proposent à l'élève de mobiliser ses connaissances dans des situations variées, dans le but d'augmenter les capacités de transfert de ces connaissances dans divers domaines, dans la vie de tous les jours.

Dans l'enseignement fondamental spécialisé ainsi que dans les formes 1 et 2 de l'enseignement secondaire spécialisé, il est fait référence à ces programmes afin d'amener les élèves au maximum de leurs compétences.

Il ne s'agit donc pas de créer de nouveaux programmes pour l'enseignement spécialisé mais de déterminer des « balises » dans le but d'en faire un enseignement adapté aux besoins spécifiques de chaque élève.

Les professionnels de l'éducation spécialisée ont pour tâche spécifique de veiller à développer des parcours d'apprentissages en fonction des aptitudes, des difficultés et des déficiences rencontrées chez les élèves. [...]

Des compétences disciplinaires et transversales s'acquièrent au cours des activités ; la production finale est source de satisfaction et de valorisation de chacun. Il est important de cibler le développement des compétences de chaque élève quel que soit le type d'enseignement dans lequel il se trouve. »

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

Compétences transversales travaillées au travers du cours de philosophie et de citoyenneté

Enseignement de type 1 Enfants ou adolescents présentant un retard mental léger	Enseignement de type 2 Enfants ou adolescents présentant un retard mental modéré à sévère	Enseignement de type 3 Enfants ou adolescents présentant des troubles du comportement	Enseignement de type 4 Enfants ou adolescents présentant des déficiences physiques
Des compétences transversales	Des compétences transversales	Des compétences transversales	Des compétences transversales
<p>Développer une sécurité affective et l'affirmation de soi au niveau relationnel.</p> <p>Développer des repères pour s'intégrer dans la vie sociale : repères spatiotemporels et règles de vie en société.</p> <p>Développer le sens critique : pouvoir prendre position.</p> <p>Développer un raisonnement logique en lien avec le transfert des apprentissages dans des situations très concrètes (aller vers un niveau maximal d'abstraction).</p>	<p>Construire l'identité et les relations : prendre conscience de soi et des autres, de la possibilité d'être quelqu'un parmi les autres...</p> <p>Développer la communication : donner des moyens de communication verbale et non verbale pour communiquer ses besoins, ses émotions... pour apprendre.</p> <p>Développer l'autonomie : fonctionnelle, affective, sociale... et de pensée (pouvoir « se dire »).</p>	<p>(Re)construire l'estime de soi (combattre le sentiment d'échec) et l'acceptation de ses difficultés, de ses troubles (les identifier, les gérer, les surmonter, les compenser).</p> <p>Développer des compétences liées, entre autres, à l'autogestion (construction et fonctionnement de soi) et à la construction de relations positives avec les autres.</p> <p>Proposer des raisonnements logiques cohérents pour éviter le piège de l'envahissement affectif.</p> <p>Développer des repères stables, cohérents, sécurisants et structurants permettant d'anticiper les conséquences situationnelles.</p> <p>Construire et développer des moyens de communication pour aider l'élève à sortir de la relation conflictuelle (créer un espace de parole...).</p> <p>Donner des moyens pour communiquer ses besoins, ses émotions... pour apprendre.</p>	<p>Construire son identité et ses relations à partir de son handicap.</p> <p>Apprendre à maîtriser le temps et l'espace autrement.</p> <p>Développer des compétences liées à la santé, à la vie affective, sexuelle et corporelle.</p> <p>Développer la communication : donner des moyens de communication verbale et non verbale pour communiquer ses besoins, ses émotions... pour apprendre.</p>
Des compétences disciplinaires	Des compétences disciplinaires	Des compétences disciplinaires	Des compétences disciplinaires
<p>Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels.</p>	<p>Développer toute compétence disciplinaire de manière concrète et motivante, en relation directe avec le quotidien, la vie courante.</p>	<p>Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels.</p>	<p>Dans l'enseignement fondamental, on se réfère au programme de l'enseignement ordinaire ou à son adaptation en fonction du niveau et du rythme des acquis individuels.</p>

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

Présentation du cours

Le cours de philosophie et de citoyenneté est un lieu de construction de sens individuel et collectif. Il est l'occasion pour tous les élèves de proposer, de découvrir, de réfléchir à diverses représentations et conceptions du monde sans pour autant vouloir affirmer la supériorité de l'une sur toutes les autres. Cette démarche n'est possible qu'à la condition de s'engager au respect des règles et des valeurs fondamentales inhérentes à toute pratique démocratique.

Deux composantes

Composante 1 : Philosophie

Nous définissons cette composante par ses spécificités :

- **Des activités à visée philosophique ;**
- **L'apprentissage du philosophe.**

La visée philosophique d'une activité concerne :

- **La nature des questions, des situations, des actions posées**

Toutes les questions, les situations, les actions ne sont pas philosophiques. Les questions philosophiques sont liées à l'existence, à la condition humaine, au sens de la vie, de la vie collective, aux finalités de l'action humaine... proches ou vécues par les enfants. Elles font l'objet de débats internes communs à tous les enfants. Elles sont universalisables.

Les questions, les situations, les actions posées entraînent une implication personnelle : elles remettent en question certains choix, certaines valeurs, certaines opinions, certaines évidences... acquis au sein de la sphère privée familiale (privée) et publique.

- **La manière de traiter les questions, les situations, les actions**

Le traitement des questions, des situations porte son attention sur l'élaboration et l'expression d'une pensée « juste - correcte » (recherche des erreurs de raisonnement, développement de la logique, de la cohérence de la pensée...)

Il s'agit d'éprouver les questions, les situations par la mise en œuvre de processus mentaux : la problématisation, la conceptualisation, l'argumentation, la validation...

- **Le statut des « réponses » auxquelles les questions, les situations, les actions vont conduire**

La mise en œuvre d'un rapport non dogmatique au savoir : le questionnement rend possible plusieurs réponses crédibles, il permet d'imaginer d'autres perspectives, d'autres alternatives. Les réponses que le questionnement propose, interrogent la raison à un niveau de généralité et d'universalité qui concerne tout être humain.

La construction d'un rapport positif au savoir dans le sens d'une curiosité et d'un désir de comprendre.

- **L'objet recherché des « réponses »**

La recherche de ce qui est universalisable pour tous les êtres humains, de ce qui est valable pour tous au regard du respect de chacun en droits et en dignité.

L'apprentissage « du philosophe » :

L'apprentissage « du philosophe » vise la construction d'une pensée autonome et critique chez de jeunes enfants.

Il concerne essentiellement les compétences relatives au « Chapitre 1 » des Socles de compétences :

- **Élaborer un questionnement philosophique ;**
- **Assurer la cohérence de la pensée ;**
- **Prendre position de manière argumentée.**

Le terme « philosophie » renvoie à l'usage de la raison, à l'acte de penser. Ce qui est différent du fait d'avoir une opinion.

La philosophie vise la connaissance et la critique rationnelle de tous les savoirs (de toutes les opinions, les croyances...).

« Philosophe », c'est décider de poser un autre regard sur les choses de la vie, c'est tenter de connaître ce qu'il y a au-delà des évidences. C'est comprendre et accepter que diverses représentations et interprétations du monde coexistent et peuvent être la source, le moteur d'enrichissements mutuels et d'évolution.

Composante 2 : Citoyenneté

En date du 17 novembre 2011, les Gouvernements de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles ont approuvé un Plan d'actions « Droits de l'Enfant » (PADE) 2011-2014 relatif à l'application de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) .

Celle-ci concerne tous les enfants, c'est-à-dire toutes les personnes de moins de 18 ans. Les États signataires s'engagent à réaliser les droits de tous les enfants présents sur leur territoire.

La Convention consacre quatre grands principes :

- La non-discrimination entre enfants ;
- La prise en considération de l'intérêt supérieur de l'enfant ;
- Le souci du développement de l'enfant et son droit à une vie digne ;
- La participation des enfants, c'est-à-dire le droit d'exprimer leur opinion quant aux décisions qui les concernent et de participer à la vie sociale.

Une attention prioritaire doit être accordée aux enfants les plus vulnérables : les enfants séparés de leur famille, les enfants en conflit avec la loi, les enfants porteurs de handicap(s), les enfants migrants...

Dans le respect de la CIDE, nous envisageons le concept de « citoyenneté » selon ses différents aspects :

• Son aspect juridique

Être citoyen, c'est posséder un statut juridique, c'est posséder des droits (habiter légalement sur un territoire, avoir un nom, appartenir à une nation, exercer son droit de vote...). C'est assumer les responsabilités et les devoirs qu'entraîne la jouissance de ces droits.

• Son aspect identitaire

Être citoyen, c'est éprouver une « ressemblance fondatrice » avec d'autres, qui donne lieu à une « conscience d'identité » qui émerge, à travers les différences individuelles (sociales, ethniques, culturelles...) qui caractérisent les individus d'un même groupe, d'une même nation, d'un même monde.

• Son aspect pragmatique

Être citoyen, c'est prendre des décisions ensemble, c'est devenir et être partie prenante de projets, d'entreprises, d'actions auxquelles on participe par différents biais : la prise de décision, la participation et l'engagement, la délibération, la représentation... prendre part à un débat, à une discussion dans l'espace public.

• Son aspect critique

Être citoyen, c'est examiner le bienfondé de notre savoir personnel et collectif. C'est être en mesure de justifier et d'explicitier une position, une perspective. Être citoyen, c'est se questionner devant ce qui est, c'est construire un savoir non immédiat, un savoir qui veut dépasser les évidences, les opinions premières. C'est construire un savoir médiatisé par une réflexion approfondie.

La composante citoyenneté vise :

- La **transmission non dogmatique d'un héritage culturel** existant et en constante évolution dans son histoire et dans sa construction.
- La **projection dans le futur**, c'est-à-dire une ouverture sur les défis actuels et nouveaux de notre société et du monde (auxquels « l'héritage » ne peut répondre à lui seul). Elle vise la capacité présente et future, individuelle et collective d'influencer la (sa) vie quotidienne, sociale, politique, économique... et d'y être impliqué.
- La **réflexion sur les nouveaux enjeux que pose la citoyenneté** : la qualité des relations, des interactions entre les individus, la recherche d'un « agir » orienté vers la compréhension mutuelle...

Les activités à visée citoyenne poursuivent la construction de notions interdépendantes :

• **L'autonomie individuelle :**

- La prise de conscience de ses propres droits et de la nécessité de respecter ceux des autres : l'égalité en droits et en dignité dans notre société démocratique et interculturelle ;
- Se reconnaître, soi et tous les autres comme sujets de droits ;
- ...

• **La coopération sociale :**

- Élaborer des règles collectives (de prise de parole, de discussion, de vie...);
- Prendre sa place dans les discussions collectives ;
- Assumer un rôle dans une discussion (gardien du temps de parole...);
- Prendre des décisions collectives ;
- ...

• **La participation publique :**

- Assumer des responsabilités individuelles et collectives ;
- Prendre une part active dans un projet commun ;
- Réaliser des tâches utiles à la vie collective de la classe, de l'école ;
- S'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres ;
- ...

Deux composantes INTERDÉPENDANTES

Le lien entre la philosophie et la citoyenneté est l'exercice d'une liberté soucieuse de s'affirmer explicitement, liberté présupposant la capacité pour chaque homme à déterminer souverainement ses valeurs, ses principes de pensée, d'action, ses projets... à partir d'une réflexion approfondie de ses premières opinions, de ses évidences.

Pouvoir agir, c'est CHOISIR librement, c'est transformer ses choix en DÉCISIONS, c'est AGIR en fonction de ses décisions et être prêt à assumer les conséquences de ses actions.

Le cours de philosophie et de citoyenneté vise à l'exercice de choix conscients et libres, dans le respect de l'égalité en droits et en dignité.

Nous définissons le cours de philosophie et de citoyenneté par sa finalité : « **ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE** ».

Finalité

« ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE » : un rapport à soi et à l'autre, un rapport au monde

Une recherche commune de ce qui peut valoir pour tous au-delà des particularités de chacun.
Une recherche de valeurs universelles pour tous dans le respect de la dignité humaine.

« Réduire les relations humaines à un « vivre ensemble » nous semble un concept statique dans le sens où le « vivre ensemble » se réduit généralement à une paix sociale, à une coexistence pacifique entre les individus dans une société, dans le monde comme à l'école ».*

ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE est un concept dynamique, porteur d'espoir et d'un avenir plus fécond.

ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE à l'école, c'est reconnaître chacun tel qu'il est et pour ce qu'il est dans le cadre d'une démarche intériorisée et intégrée par chacun.

ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE à l'école, c'est changer ensemble, c'est construire ensemble un lieu, une société où il fait « bon vivre ». C'est choisir et réaliser des actions collectives.

C'est pour chaque enseignant, pour chaque membre de l'équipe éducative et pour chacun des partenaires de l'école, OSER céder aux jeunes qu'ils éduquent, une part de leur pouvoir. C'est oser se lancer, ensemble, dans l'aventure de projets d'avenir meilleur, c'est offrir au monde de demain, des jeunes citoyens désireux de mettre à profit toutes leurs compétences au service d'une société, d'un monde plus juste, plus solidaire, plus respectueux et bienveillant envers chacun.

Le cours de philosophie et de citoyenneté amène l'élève à prendre conscience que « l'autre » lui permet de développer et d'enrichir sa pensée, à prendre conscience que sa compréhension du monde n'est pas un rapport de concurrence, de domination... mais bien un rapport citoyen.

Il amène l'élève à mettre en œuvre ce rapport où le citoyen est l'individu qui se constitue, qui se construit au travers de l'autre, des autres, au travers de la société et du monde auquel il appartient... ce rapport où l'élève vit un « ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE ».

Nous entendons par « ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE », la construction de l'individu en tant qu'être unique (**UNICITÉ / SINGULARITÉ**) en interaction avec les autres (**DIVERSITÉ / UNIVERSALITÉ**) face aux problèmes communs de l'existence (problèmes politiques, sociaux, économiques, environnementaux, culturels...).

Le cours de philosophie et de citoyenneté est porteur dans son fonctionnement et dans ses pratiques pédagogiques de cet apprentissage essentiel.

Par ailleurs, ce cours participe pleinement au développement global de l'individu dans ses différentes dimensions : socioaffective, cognitive, perceptive et psychologique.

*Réseau Idée avec le soutien de la Communauté française

« ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE » : Le QUOI ? Le QUAND ?

Domaines d'apprentissage

Le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté (Article 60 bis § 3 – 22 octobre 2015 : Dispositions modificatives du décret Missions du 24 juillet 1997), définit trois domaines d'apprentissage **interdépendants** :

- **Éducation philosophique et éthique**
- **Éducation au fonctionnement démocratique**
- **Éducation au bien-être** (inhérent aux domaines précités)

Compétences

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

Le référentiel « Socles de compétences » relatif à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté est décliné en quatre chapitres **INTERDÉPENDANTS** : « *La division de ces chapitres n'a pas de signification chronologique. Au contraire, les compétences reprises en leur sein sont appelées à être travaillées le plus souvent conjointement* » (Socles de compétences).

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

Chaque chapitre est décliné en compétences spécifiques :

Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique

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

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

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

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

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

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

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

Structure générale des compétences

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

Ch. 1. Construire une pensée autonome et critique

1. Élaborer un questionnement philosophique

- 1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique
- 1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement
- 1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

3. Prendre position de manière argumentée

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner
- 3.3. Évaluer une prise de position

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

4. Développer son autonomie affective

- 4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres
- 4.2. Renforcer l'estime de soi ainsi que celle des autres
- 4.3. Préserver son intégrité, en ce compris son intégrité physique et psychique
- 4.4. Différencier besoins et désirs

5. Se décentrer par la discussion

- 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre
- 5.2. Élargir sa perspective

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

- 6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs
- 6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes
- 6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

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

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme acteur et bénéficiaire de la loi

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

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

9. Participer au processus démocratique

9.1. Se préparer au débat

9.2. Débattre collectivement

9.3. Décider collectivement

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

10.2. Coopérer

10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s)

Les compétences

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



Sensibilisation à l'exercice de la compétence



Certification de la compétence en fin d'étape



Entretien de la compétence

Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté doit permettre aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement doit les conduire à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées.

		ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
		1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2
1. Élaborer un questionnement philosophique				
1.1	À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique	Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique	Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique	Face à des réalités complexes du monde, formuler des questions de type philosophique
			Questionner* la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions	Identifier* les enjeux multiples sous-jacents aux questions
1.2	Interroger différentes ressources* pour étayer le questionnement	Identifier l'intérêt de se référer à des ressources	Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...	Évaluer* la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations
1.3	Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement	Exprimer un questionnement à partir de l'imaginaire	Questionner la réalité à partir d'alternatives	Comparer et confronter différentes alternatives

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Caractéristiques essentielles d'une question philosophique
- Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2

2. Assurer la cohérence de sa pensée			
2.1	Reconstruire des concepts* liés à la philosophie et la citoyenneté	Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept* pour en dégager la signification	Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept* pour en dégager la signification
			Déterminer les caractéristiques nécessaires et suffisantes pour définir un concept*
2.2	Construire un raisonnement logique	Formuler ses idées	Formuler et organiser ses idées de manière cohérente
		Passer du particulier au général, du général au particulier	Passer du particulier au général, du général au particulier
		Repérer une contradiction	Identifier* des généralisations abusives
		Illustrer son raisonnement par des exemples	Repérer différentes implications d'un jugement*
2.3	Évaluer* la validité d'un énoncé, d'un jugement*, d'un principe...	Identifier* ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...	Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (Le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...)
			Reconnaître* qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Stéréotype et préjugé
- Opérations logiques et erreurs de raisonnement
- Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2

3. Prendre position de manière argumentée			
3.1	Se donner des critères pour prendre position		Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...) Questionner* la pertinence de différents critères
3.2	Se positionner	Identifier* différentes positions possibles	Identifier* différentes positions possibles et leurs conséquences
		↑	Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique
			Relier une prise de position ou une action à des raisons
3.3	Évaluer* une prise de position	Distinguer actes, positions et personnes ↑	Distinguer intentions, actions et conséquences
			Distinguer actes, positions et personnes

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général
- Valeurs
- Normes

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

Vivre ensemble dans l'harmonie et le respect suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi afin de favoriser l'ouverture à l'autre par le décentrement et la discussion. Au travers de la reconnaissance de la diversité des valeurs, normes, convictions et cultures, les élèves apprendront à élargir leur propre perspective, à s'ouvrir à la différence et à s'enrichir mutuellement.

		ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
		1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2
4. Développer son autonomie affective*				
4.1	Réfléchir sur ses affects et ceux des autres	Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût... ↗	Identifier*, exprimer ou maîtriser la honte, la fierté, l'émoi amoureux, la jalousie, l'indignation, la culpabilité... ↗	Reconnaître* et comprendre la complexité et l'ambivalence des affects ↗
				Dans le respect des autres, évaluer ses affects et ajuster son comportement ↗
4.2	Renforcer l'estime de soi, ainsi que celle des autres	Identifier* ses atouts et ses limites ↗	S'appuyer sur ses atouts et les développer ↗	Surmonter certaines de ses limites ↗
		Identifier* les atouts et limites des autres ↗	S'appuyer sur les atouts et réussites des autres ↗	Aider l'autre à développer ses atouts ↗
4.3	Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique	Prendre conscience de son intimité ↗	Exprimer ses limites et respecter celles des autres ↗	Exprimer ses limites et respecter celles des autres, notamment dans les relations affectives et sexuelles ↗
		Savoir dire non ↗	Se fier à l'autre avec prudence, éventuellement sur les réseaux sociaux ↗	Se fier à l'autre avec prudence ↗
				Identifier* des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet ↗
4.4	Différencier besoins et désirs	Distinguer ses besoins et ses désirs ↗	Déterminer* et évaluer ses besoins et ses désirs ↗	Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres ↗
			Identifier* les besoins et les désirs des autres ↗	

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Émotion
- Intégrité, intimité
- Besoin, désir
- Amour, sexualité
- Bonnes pratiques dans l'utilisation des NTIC

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2

5. Se décentrer par la discussion				
5.1	Écouter l'autre pour le comprendre	Écouter l'autre sans l'interrompre	Questionner l'autre pour obtenir des précisions	Reformuler ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris
		Tenir compte de ce que l'autre a dit	Répondre à ce que l'autre a dit	Prendre en compte les apports et les objections de l'autre
5.2	Élargir sa perspective		Identifier la perspective depuis laquelle on parle	Analyser une situation depuis une perspective différente de la sienne

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions				
6.1	Reconnaitre* la pluralité des valeurs	Identifier* ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres	Dégager les valeurs* sous-jacentes aux préférences	Expliciter la concordance et la disparité des valeurs*
			Hiérarchiser des valeurs*	
6.2	Reconnaitre* le rôle et la pluralité des normes	Identifier* les usages et les règles de vie	Distinguer usages, règles de vie, lois...	Expliciter les différentes catégories de normes
		Identifier* le rôle des usages et des règles de vie	Expliciter le rôle des usages, règles de vie, lois...	Expliciter le rôle des normes
			Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie	Expliciter les convergences et les divergences des normes
6.3	Reconnaitre la diversité des cultures* et des convictions*	Découvrir la diversité des cultures* et des convictions*	Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles	Identifier les analogies et différences entre et au sein des convictions* et des cultures*

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Rôle d'une règle
- Catégories de normes
- Pluralité des valeurs
- Pluralité des convictions et diversité culturelle

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

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté entend favoriser la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et interculturelle. À cette fin, chaque élève doit être en mesure d'identifier les valeurs, les règles, les principes, les droits et les devoirs inhérents à toute société démocratique. Il prendra conscience de ses propres droits comme de la nécessité de respecter ceux des autres.

		ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
		1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2
7. Comprendre les principes de la démocratie				
7.1	Reconnaitre* tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi*	Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés ↗	Se reconnaître comme citoyen ↗	Expliquer ce qui caractérise la souveraineté populaire et la souveraineté nationale ↗
			Comparer démocratie et dictature C	Distinguer légitimité et légalité ↗
7.2	Expliquer l'égalité devant la loi*	Identifier* à qui s'appliquent les règles ↗	Interroger l'équité et l'impartialité des règles ↗	Interroger l'équité et l'impartialité des règles ↗
7.3	Distinguer les différents pouvoirs*, leur champ d'application et leurs rôles respectifs	Identifier* la répartition des pouvoirs* dans son environnement proche ↗	Différencier les pouvoirs* législatif, exécutif et judiciaire C	Identifier* l'influence du pouvoir* économique ↗
				Identifier* les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux) C
			Comprendre les raisons de la séparation des pouvoirs* politique et religieux ↗	Démontrer l'importance d'une opposition ↗
				Comprendre le rôle des médias ↗
Expliquer le principe de la séparation des pouvoirs* politique et religieux C				

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Citoyenneté
- Souveraineté populaire
- Légitimité et légalité
- Démocratie
- Dictature
- Égalité devant la loi, équité, impartialité
- Distinction entre les trois pouvoirs : législatif, exécutif, judiciaire
- Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux
- Rôles des médias

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits				
8.1	Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres	Appréhender l'importance de la réciprocité ↗	Se référer à la Convention internationale des Droits de l'Enfant ↗	Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits ↻
		Reconnaître* l'autre comme un alter ego ↗	Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.	Distinguer la lettre et l'esprit des textes de loi ↗
		Appréhender les notions de droits et de devoirs ↻	Justifier* les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres ↗	Appréhender les droits fondamentaux comme des conditions de sa liberté ↗
8.2	S'opposer aux abus de droits et de pouvoir	Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance ↻	Identifier* des situations de transgression de la Convention internationale des Droits de l'Enfant ↻	Évaluer* la légitimité de l'autorité ↗
		et s'y opposer ↗		Identifier* ce que l'on devrait faire pour mettre fin à un abus de droit ou de pouvoir*
		Être capable d'appeler à l'aide ↗	Identifier* et mobiliser les personnes qui peuvent aider ↗	Identifier* des situations de transgression des droits fondamentaux ↻

Savoirs incontournables à la fin de l'étape III

- Droit, devoir, égalité de droit
- Droits civils et droits fondamentaux: CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)
- Autorité légitime
- Abus de pouvoir
- Protection contre les mauvais traitements

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

L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de contribuer à la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront amenés à prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société et à s'engager au profit des causes qu'ils jugent importantes. Les élèves intégreront l'importance de débattre du bien commun et d'y contribuer par des actions collectives. Ils évalueront également l'impact de leurs gestes quotidiens.

		ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
		1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2
9. Participer au processus démocratique				
9.1	Se préparer au débat	Élaborer les règles du débat ↗	Construire le cadre du débat (règles, objet et finalité) ↗	Organiser un débat ↗
			Assumer différents rôles ↗	
		Identifier différents rôles ↗	Mobiliser des ressources ↗	Sélectionner des ressources pertinentes ↗
9.2	Débattre collectivement	Énoncer des arguments ↗	Confronter, articuler et intégrer les arguments ↗	Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat
			Proposer des alternatives ↗	
		Dégager les idées significatives du débat ↗	Dégager les idées significatives du débat ↗	Synthétiser les acquis du débat ↗
9.3	Décider collectivement	Légiférer : Construire et aménager des règles de vie au sein de la classe ↗	Légiférer : Construire et aménager des règles de vie au sein de la classe ↗	Légiférer : Construire et aménager le règlement de classe ↗
			Organiser et participer à l'élection de représentants ↗	Élire des représentants ↗
			Suivre le travail de ses représentants ↗	Suivre et discuter le travail de ses représentants ↗
9.3	Décider collectivement	Définir un projet commun ↗	Définir un projet commun et les moyens de le mettre en œuvre ↗	Définir un projet commun et les moyens de le mettre en œuvre, et évaluer ses conséquences ↗
			Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...) ↗	Exercer différents processus de décision (consensus, compromis...) ↗

ÉTAPE 1	ÉTAPE 2	ÉTAPE 3
1 ^{er} et 2 ^e cycles M1 à M3, P1, P2	3 ^e et 4 ^e cycles P3 à P6	5 ^e cycle S1, S2

10. Contribuer à la vie sociale et politique				
10.1	Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle		Identifier des interdépendances au sein des sociétés	Se positionner sur des enjeux mondiaux complexes
			Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances	Adopter un comportement qui tient compte de ces interdépendances
10.2	Coopérer	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres
10.3	Assumer des responsabilités individuelles et collectives	Prendre une part active à un projet commun	S'organiser pour réaliser un projet commun	Identifier les besoins et s'organiser pour un projet commun
		Déterminer et réaliser des tâches utiles à la vie de la classe	Assumer des tâches et des rôles au sein de la classe	Assumer des tâches et des rôles au sein de l'école
10.4	Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s)	Se représenter une société et/ou un monde meilleur(s)	Esquisser des perspectives d'amélioration de la société	Proposer une utopie et des perspectives d'amélioration de la société

Glossaire

Autonomie affective : Capacité de ne pas être dominé par ses affects et ses désirs, de les réguler par la raison.

Culture : Ensemble de règles, pratiques et convictions partagées par un groupe de personnes et s'inscrivant dans une certaine continuité historique.

Concept : Idée abstraite et générale qui réunit les caractères communs à tous les éléments appartenant à une même catégorie*.

Conviction : Croyance ferme et assurée dans la validité d'une thèse, d'une position descriptive, éthique ou métaphysique.

Évaluer : Soupeser la valeur ou la validité de certains arguments ou comportements.

Identifier : Activité cognitive qui consiste, après avoir repéré les caractéristiques du concept ou de la notion étudiée, à les formuler, selon la maturité cognitive, en extension (ex. : 1, 3, 5...) ou en compréhension (ex. : nombre entier qui n'est pas divisible par deux) de manière à définir le concept ou la notion étudiée.

Jugement : Attribution d'une qualification à un fait, une personne, une idée, un concept...

Justifier : Activité qui vise à donner les raisons d'un acte, d'une prise de position ou d'un principe.

Loi : Ensemble des règles juridiques régissant les comportements.

Perspective : Vue que l'on a sur quelque chose depuis la position que l'on occupe.

Pouvoir : Source de règles, de contraintes ou d'influence.

Questionnement philosophique : Questionnement qui touche au sens ou à la validité (descriptive, normative, esthétique...) et dont la réponse ne s'impose pas avec évidence.

Questionner : S'interroger sur l'origine, l'existence, le bienfondé... ; chercher à en savoir plus, à comprendre mieux.

Reconnaître : Attitude qui consiste à attribuer à quelque chose ou à quelqu'un une caractéristique ou un droit.

Ressource : Personne, référence, association, document... sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour construire sa pensée.

*Pratique de la philosophie de A à Z, Paris, Hatier, 1994.

Savoirs

Le cours de philosophie et de citoyenneté **proscrit la simple transmission de connaissances**.

Cela ne signifie pas que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Les savoirs construits par et avec les élèves sont essentiellement de l'ordre du concept, ils ont un caractère provisoire et sont régulièrement remis en question.

Les savoirs sont à **contextualiser en situation** et dans l'**action** individuelle et collective (voir « Cadre pratique - Référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne »). Ils sont à construire au travers de démarches de recherche, d'investigation, de réflexion, de questionnement, de confrontation des points de vue... au travers d'une démarche qui engage au respect des règles et des valeurs fondamentales inhérentes à toute pratique démocratique.

Savoirs incontournables

Parmi les multiples savoirs inhérents aux compétences visées, quelques-uns ont été explicitement identifiés comme incontournables (voir Socles de compétences) pour tous les élèves **au terme du tronc commun (étape III)**.

Si ces savoirs s'avèrent incontournables au terme du tronc commun, il paraît pertinent d'avoir pu **les aborder au terme de l'enseignement primaire** en fonction des spécificités des élèves.

Compétences et savoirs

Par la proposition d'un « Cadre pratique - Référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne », nous réaffirmons l'importance que nous accordons à une approche par compétences, nous réaffirmons l'indissociable articulation entre savoirs et compétences.

Au regard de la définition de la compétence « **Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches** » (décret Missions), il est évident que les savoirs occupent une place prépondérante.

Ramenons la définition de la compétence à ses éléments essentiels :

- Les termes « **ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes** » inscrivent les différents types de savoirs à acquérir dans le cadre de leur mobilisation en situation ;
- Le mot « **accomplir** » inscrit la compétence dans l'action ;
- Le mot « **tâche** » inscrit l'action dans le cadre d'une utilité, d'une finalité, d'un résultat attendu.

Au regard de notre analyse de la définition, nous pouvons dire que :

- **les savoirs à eux seuls ne suffisent pas**. Ils sont accompagnés de savoir-faire, de savoir-être ;
- **les savoirs sont** une des composantes, une **des ressources** qui entrent en jeu dans la construction, **dans l'acquisition d'une compétence** ;
- **les savoirs sont contextualisés, mobilisés en situation**. Leur utilité est supportée par le contexte de la situation proposée.

En conclusion, si les savoirs occupent une place centrale dans l'apprentissage, ils n'en sont pas l'aboutissement. L'aboutissement est et reste toujours bien **le développement et l'acquisition de compétences**.

Cadre de référence

Orientations pédagogiques et méthodologiques

« ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE » : le COMMENT ?

Nous entendons par « cadre pédagogique et méthodologique », l'ensemble des approches et des activités privilégiées relatives à la philosophie et à la citoyenneté, permettant la mise en œuvre des projets éducatif et pédagogique de l'enseignement officiel subventionné, dans le respect de l'autonomie des Pouvoirs organisateurs, de l'enseignement organisé par la FW-B, de l'enseignement libre subventionné indépendant.

Identifier des approches méthodologiques relatives à la philosophie et à la citoyenneté, obéissant à des principes pédagogiques ne signifie pas de restreindre l'autonomie des équipes, des enseignants, mais simplement d'harmoniser les approches afin de présenter des pratiques, des activités qui relèvent de la même logique et qui ciblent la même finalité.

C'est par le biais de son projet d'établissement que chaque équipe veillera à identifier les invariants de ce qui peut être créé, inventé localement en fonction des spécificités, des personnes, des ressources présentes.

Si les apprentissages peuvent être appréhendés dans une pluralité de méthodes, de pratiques, d'activités et si certaines ont des complémentarités intéressantes, toutes les méthodes, toutes les pratiques, toutes les activités ne se valent pas.

Dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté, nous vous proposons différentes approches issues de différents courants.

Différentes approches des activités philosophiques

Les approches relatives aux activités philosophiques (enseignement primaire) s'inspirent de différents courants philosophiques et pédagogiques qui expliquent en partie certaines de leurs caractéristiques, de leurs spécificités comme la place occupée par l'enseignant, le choix des supports utilisés, la manière de choisir les questions, les situations, la manière dont les questions sont traitées...

Quelques noms récurrents en « Philosophie pour enfants » (depuis les années 1970) : liste non exhaustive

Matthew **LIPMAN**, Ann Margaret **SHARP**, Jacques **LÉVINE**, Michel **TOZZI**, Oscar **BRÉNIFIER**, Jean-François **CHAZERANS**, Anne **LALANNE**, Michel **SASSEVILLE**, Edwige **CHIROUTER**, Alain **DELSOL**, Sylvain **CONNAC**, Marie-France **DANIEL**, Chiara **PASTORINI**, Mayr **MENDES**...

Les différentes approches proposées par ces auteurs, ces initiateurs ont cependant des **points communs** :

- L'affirmation que l'enfant peut philosopher ;
- Philosopher, c'est découvrir le plaisir de penser ;
- Philosopher, c'est s'intéresser au langage, aux idées d'autrui : c'est dialoguer, débattre ;
- Philosopher à l'école, c'est aborder des questions universelles qui sont celles des enfants.

Pour en savoir plus sur ces différentes approches, nous vous renvoyons **aux annexes proposées en fin de document**.

Fondements aux activités philosophiques et citoyennes

Quelle que soit l'approche privilégiée, toute approche nécessite la mise en place par l'enseignant de fondements relatifs aux diverses activités philosophiques et citoyennes. Ces fondements sont ici présentés sous forme de fiches décrivant l'ensemble des conditions nécessaires à leur mise en œuvre :

Fondement 1 : La parole, la prise de parole

Fondement 2 : Un cadre règlementaire et démocratique : la participation instituée

Fondement 3 : Une éthique de la discussion

Nous entendons par « **parole** », le langage articulé des humains.

Nous entendons par « **prise de parole** », un acte de langage articulé, un acte de parole destiné à l'expression, à la communication de la pensée s'adressant généralement à un interlocuteur (à l'autre, à soi-même mentalement éventuellement) dans des situations de communication orales diverses.

Finalités

Dans le cours de philosophie et de citoyenneté, la prise de parole, l'acte de parole font appel à certaines stratégies spécifiques :

- L'élève prend la parole, fait acte de parole pour convaincre, pour argumenter, pour informer, pour problématiser, pour conceptualiser...
- en vue de transformer, de faire évoluer, d'enrichir, sa propre représentation, sa propre compréhension d'une situation, d'une pensée, d'une action ainsi que celles de son (ses) interlocuteur(s).

La parole et l'acte de parole sont des « instruments » de communication privilégiés institués dans le groupe classe.

Les énoncés (les résultats de l'acte de parole) émis sont en étroite relation avec les contenus relatifs au cours de philosophie et de citoyenneté.

La parole, la prise de parole : un outil au service de...

- L'apprentissage ;
- L'expression de soi ;
- La production de normes sociales.

La parole et l'apprentissage

Nous considérons la prise de parole comme un **objet d'apprentissage** et comme **un outil au service des apprentissages** :

- **Un objet d'apprentissage : l'apprentissage des règles** de la communication, de l'expression dans des pratiques spécifiques et variées relatives au cours de philosophie et de citoyenneté telles que les règles du débat (voir Pratique 1) et la discussion à visée philosophique (voir Pratique 2).

Le déroulement des prises de parole est un parcours lent que l'action éducative peut et doit stimuler.

Il s'agit, pour l'enseignant, de faire preuve d'une autorité indispensable pour créer un cadre et introduire des règles éthiques, d'en expliquer le sens mais surtout d'en démontrer à chaque instant l'utilité dans le cadre des échanges.

Le respect d'un minimum de règles est indispensable pour favoriser les échanges entre les élèves et l'enseignant, entre les élèves eux-mêmes.

Si toutefois l'enseignant est et reste le garant du respect des règles, il convient dans son rôle de faire preuve non pas d'un formalisme excessif mais bien d'une autorité bienveillante et sécurisante.

- **Un outil au service des apprentissages : l'apprentissage de la pensée et de sa structuration.** Apprendre à questionner, à formuler une question, à questionner une question, à problématiser une situation, à émettre des hypothèses, à argumenter, à réfuter... selon une éthique de la discussion (voir Fondement 3).

La parole et l'expression de soi

La parole est ici considérée comme une prise de risque à « s'oser à la parole », à « oser se dévoiler ».

La parole véhicule des émotions, des sentiments. Elle permet de s'affirmer, de se découvrir, de mieux se connaître dans le cadre d'un acte social. Il s'agit d'amener l'élève à prendre conscience de son identité en se confrontant à celle des autres par la prise de parole.

Oser prendre la parole et oser exprimer ses valeurs, ses convictions, ses opinions... c'est les mettre à disposition des autres, c'est les partager, les discuter, les confronter à celles des autres.

La parole et la production de normes sociales

La prise de parole et le contenu de la parole nécessitent et permettent la construction, la production de normes, de règles... relatives au processus d'expression.

C'est par les règles, les normes relatives à l'« **ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE** » que se constituent les relations, les interactions, que se prennent les décisions entre les individus.

Règles minimales de prise de parole (en collaboration avec les élèves - liste non exhaustive)

- Chacun a le droit à la parole.
- La priorité de parole est donnée à celui qui s'exprime peu.
- Toute demande de parole doit être exprimée par un signe décidé de commun accord (lever de main, bâton de parole...).
- Toute prise de parole doit être autorisée par le « meneur » (enseignant ou élève).
- Interdiction est faite de se moquer des autres et du contenu de leur parole.
- L'enseignant veille au respect des règles.
- L'enseignant respecte, lui aussi, les règles établies.
- ...

Nous entendons par « **cadre réglementaire et démocratique** », la mise en œuvre d'un espace public où la participation collective est instituée (au sein de la classe, de l'école...) et régie par un cadre qui prend appui sur deux niveaux de droit :

- La réaffirmation des droits fondamentaux ;
- Le droit de participation direct de la personne.

Ce cadre réglementaire et démocratique fait l'objet d'adaptations. Il sera en constante évolution au regard des situations rencontrées, des activités vécues, analysées et discutées, au regard des spécificités de la classe.

Finalités

Le cadre garantit :

- l'institutionnalisation de la participation individuelle et collective des élèves, de par son inscription dans le droit ;
- la mobilisation collective des élèves dans des dispositifs de participation ;
- un processus pouvant conduire au renforcement du pouvoir de la parole collective des élèves par la mise en œuvre et/ou par l'élargissement des espaces démocratiques au sein de l'école ;
- le respect du droit de chacun d'exprimer publiquement son opinion ;
- l'expression libre des opinions de chacun des élèves au regard du respect des valeurs de la démocratie qui organise cette liberté ;
- la participation de chacun, à sa mesure, à une collaboration, à une coconstruction de sens ;
- la reconnaissance mutuelle et le dialogue entre les élèves et leur(s) enseignant(s).
- ...

Participation et démocratie

La participation est associée à la prise en compte d'une relation égalitaire. Conforté dans son rôle d'acteur impliqué, l'élève est reconnu en qualité « d'expert » de sa propre situation. Son expérience intime de la situation vécue confère une légitimité à son savoir. Il revient aux enseignants, de faciliter l'expression de cette « expertise » des élèves.

Si dans les modèles relationnels « traditionnels », les élèves se contentent d'obéir à des règles institutionnelles, les enseignants doivent composer avec la compétence des élèves cadrée par des droits individuels et collectifs. Les élèves devraient pouvoir faire preuve d'une implication plus grande dans les projets qui leur sont proposés.

Le « pouvoir d'agir » offre aux élèves, à côté des libertés formelles et des ressources, les moyens d'opérer la conversion de leurs ressources en liberté réelle. Il s'agit de développer les liens constitutifs d'un monde commun.

La question de la participation des élèves est un enjeu primordial qui interroge la conception démocratique des pratiques institutionnelles.

Construire des pratiques dans une perspective démocratique ne peut se limiter à une parole autorisée ; cela implique non seulement que la parole de l'élève s'autorise d'elle-même à une critique du sens du travail institutionnel et de ses formes organisationnelles, mais aussi que cette parole produise de réels effets décisionnels dans les projets collectifs de la classe, de l'école... C'est dans cet ordre du possible que la parole des élèves peut se dégager d'un ordre normatif dans lequel elle est souvent tenue et que la place des élèves peut trouver sa souveraineté.

Participation et valeurs démocratiques

Liberté

La liberté d'expression impose que soit assurée, au sein de cet espace démocratique de participation, la possibilité pour chacun des élèves d'émettre propositions et avis sur chacun des thèmes soumis à débat. Les modalités d'organisation et de fonctionnement de cet espace citoyen doivent garantir la mise en œuvre pleine et entière de ce principe.

Égalité

Corollaire du principe de liberté, le principe d'égalité impose que la parole de chaque élève soit également considérée et prise en compte. Les propositions et avis émanant du « groupe citoyen » résultent des échanges entre chacun de ses membres et en constituent la synthèse. Cette synthèse fait également mention des avis divergents et propositions alternatives formulés.

Respect des pratiques culturelles et convictionnelles

Les élèves citoyens s'engagent volontairement à œuvrer en faveur de leur classe, de leur école, de leur quartier... dans le respect des convictions de chacun. Cette mobilisation relève d'une démarche collective et solidaire au service de l'ensemble des élèves et promouvant le dialogue interculturel.

À ce titre, il ne saurait y être toléré d'actes prosélytes ou manifestement contraires à la liberté de conscience de chacun.

Neutralité

Cet espace démocratique est le lieu d'expression des élèves, que rassemble leur appartenance commune à la classe, à l'école... et l'objectif commun d'apporter les réponses les plus pertinentes aux problématiques identifiées. Sa « neutralité » signifie son indépendance et son autonomie vis-à-vis de tout groupe de pression manifestement hostile au respect du principe de pluralité.

Pluralité

La pluralité des voix qui s'expriment au sein du groupe garantit la richesse des positions qu'il porte. Les principes de non-discrimination s'imposent dans le fonctionnement et l'expression des élèves.

Coconstruction

La mise en place de cet espace de participation collective conduit à envisager les élèves comme des partenaires à part entière, étroitement associés à l'élaboration, au suivi et à l'évaluation des projets communs proposés. Les élèves sont ainsi appelés, à mobiliser leur « expertise » et à contribuer, conjointement avec leur(s) enseignant(s) à la définition des actions les plus pertinentes au regard des besoins identifiés dans la classe, dans l'école...

Sources :

BOUDJEMAI Youcef, *La participation collective des usagers : ordre normatif ou processus démocratique ?* Consultant-formateur dans le secteur social et médico-social, Président de l'Association de l'École européenne supérieure en Travail social/ Nord-Pas de Calais, <http://www.lamaisondesenfants.org/wp-content/uploads/2014/04/La-participation-collective-des-usagers-ordre-normatif-ou-processus-d%C3%A9mocratique.pdf> (consulté le 2/05/2016)

PAQUETTE, C., *Analyse de ses valeurs personnelles*, Montréal, Québec-Amérique, 1982.

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Socles de compétences, [Cours et] Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, 2016.

Nous entendons par « **éthique de la discussion** », un consentement à s'engager dans une **relation interpersonnelle de reconnaissance** de chacun des interlocuteurs et une **prétention à la validité des éléments** contenus dans tous nos actes locutoires (actes de parole).

- Le consentement à s'engager dans une relation interpersonnelle de reconnaissance de l'autre

Ce consentement dépend de...

- **la sincérité, l'authenticité** de l'énonciateur (la confiance en la personne et en ses propos) :
Ex. : Puis-je lui faire confiance ? Me trompe-t-il ? Cherche-t-il à me convaincre, à me manipuler ? Cherche-t-il à me faire croire que... ?...
- **la prétention à la validité d'un énoncé, d'un principe, d'une loi...**

Cette prétention repose sur...

- l'utilisation d'un **langage commun de référence** (compréhension, intelligibilité) :
Ex. : Que veux-tu dire par là ? Qu'entends-tu par... ? Comment dois-je comprendre... ? Qui pense avoir compris ? Qui a compris ce qu'il veut dire ?...
Bien souvent, nous pensons que ce que nous avons dit a été compris comme nous l'avons exprimé, mais ce n'est pas toujours le cas. La demande de précisions est importante. Il n'est pas toujours facile de dire les choses, d'essayer d'expliquer ce que l'on pense. Mais c'est aussi difficile de traduire, de reformuler ce que l'autre dit. Traduire, reformuler, demandent beaucoup d'écoute et d'attention.
- la recherche de **l'exactitude** des éléments proposés (des faits présentés, des opinions émises...):
Ex. : Les choses sont-elles réellement comme tu le dis, comme tu le penses ? Pourquoi en est-il ainsi et pas autrement ?...
- la recherche d'une énonciation **juste** au regard des normes et des valeurs en vigueur (la justesse normative) :
Ex. : As-tu le droit de... ? Pourquoi as-tu dit/as-tu fait cela ? Ne devrais-tu pas plutôt dire que...

Supports déclencheurs

Nous entendons par « **support déclencheur** » : tout élément matériel, tout média, tout moyen susceptible de véhiculer implicitement ou explicitement un message, une information (proposé par l'enfant et/ou par l'enseignant), tout message véhiculé par un support dont l'objet porte sur des problématiques universelles, permettant de proposer et d'élaborer un questionnement, permettant l'émergence d'un besoin d'action individuelle ou collective.

Il peut s'agir :

- de commentaires, de comportements, d'attitudes issus de situations de vie, de situations scolaires ;
- d'un étonnement face à une évidence, à une opinion... ;
- d'albums de jeunesse, de fables, de mythes, de contes, de légendes d'ici et d'ailleurs... ;
- d'idées, de propos spontanés émis par les élèves ;
- de proverbes, de maximes, de citations, de devises... ;
- de projets fédérateurs, de projets de participation publique... ;
- d'expressions spontanées, d'émotions, de sentiments, de ressentiments ;
- de comportements surprenants ;
- de thématiques abordées selon différents points de vue ;
- de jeux de rôles, de fonctions ;
- de représentations initiales, de QSort... ;
- de faits divers ;
- de problématiques actuelles et à venir ;
- d'évènements, d'épisodes du passé, du présent qui laissent encore / qui engendrent des traces, des « blessures vives » ;
- d'activités de raisonnement, de logique ;
- d'enquêtes, de sondages, de référendums ;
- de dessins animés, de films, de reportages, de témoignages ;
- d'affiches de sensibilisation, de photos, d'images, de flyers, de publicités ;
- de graphiques, de tableaux statistiques, de documents adaptés ; de textes référents (Déclaration des Droits de l'Homme, Convention des droits de l'enfant, ROI spécifique à l'école...) ;
- d'œuvres artistiques, culturelles ;
- ...

Le support déclencheur provoque, engendre de la part des élèves :

Des questions porteuses de sens philosophique

Caractéristiques essentielles* des questions philosophiques :

- Elles se posent à tout le monde, on est tous concernés par elles un jour ou l'autre ;
- Elles peuvent toujours se poser à nouveau, elles ne sont jamais définitivement résolues ;
- Elles imposent un choix souvent difficile, un engagement ; elles ont des conséquences sur la vie personnelle ;
- Elles réclament une argumentation, un raisonnement, un débat, et une réflexion sur ce que l'on sait. Chaque réponse met en jeu un ensemble d'autres réponses, formant un tout lié ;
- Elles sont abstraites et interrogent un concept : *qu'est-ce que signifie... ? Qu'est-ce que... ?* ;
- Elles s'élaborent autour des causes et des conséquences : *d'où vient... ? Que va-t-il arriver si... ?* ;
- Elles remettent en question des acquis, des traditions, des préjugés, des us, des coutumes... : *est-il vrai que... ? Pourquoi pense-t-on que... ? Pourquoi dit-on que... ?* ;
- Elles recherchent des justifications à des énoncés : *pourquoi dis-tu cela ? Quelle est la raison qui te permet de dire que... ?* ;
- Elles recherchent des critères : *sur quoi est basée cette règle, cette norme ? Qu'est-ce qui te permet de classer ces idées en... ?* ;
- Elles recherchent des nuances ou des relations entre des concepts : *quelles sont les différences et les ressemblances entre X et Y ?* ;
- Elles visent à transformer une perspective : *et si tu étais... au lieu d'être... que dirais-tu, que ferais-tu ?* ;
- Elles tendent vers la catégorisation des règles, des droits, des devoirs, des valeurs... : *est-ce une obligation, une interdiction, une possibilité... ?* ;
- Elles touchent à « l'essence des choses », elles interrogent le pourquoi, le sens, l'existence, la valeur. Elles remettent en cause ce que l'on tient habituellement pour vrai, l'évidence ;
- ...

Éthique : par rapport au bien, au légitime

*Qu'est-ce qu'un ami, un copain ?
Doit-on toujours dire la vérité ? Peut-on parfois mentir ?
Peut-on ne pas être raciste, violent... ? A-t-on le droit d'être raciste ?
A-t-on le droit de tout dire, de tout faire ?
Est-ce la même chose de dire un mensonge à un enfant qu'à un adulte ?
Faut-il toujours obéir à la loi ? Une loi est-elle toujours bonne ?
Comment bien choisir ses actions ?
Toutes les valeurs se valent-elles ? Dois-je défendre mes valeurs ?
...*

Métaphysique : par rapport au sens de la vie, de l'existence

*Pourquoi suis-je venu au monde ? Pourquoi suis-je moi ?
Pourquoi les enfants ont-ils parfois envie de grandir vite ? C'est quoi « grandir » ?
Qu'est-ce qu'être vieux ?
Les animaux pensent-ils ?
Pourquoi papy est-il mort ? Que se passe-t-il après la mort ?
Être libre, est-ce faire ce que je veux ?
Qu'est-ce que « réfléchir », qu'est-ce qu'« avoir des choses plein la tête » ?
...*

Épistémologique : par rapport à la connaissance, à la recherche de l'exactitude, à la manière de faire la preuve, à la prétention à la validité

*Qu'est-ce qu'avoir raison ?
Qu'est-ce que le beau, le laid, le juste, l'injuste... ?
Qu'est-ce qu'une chose vraie ? Qu'est-ce que je tiens pour vrai ?
Faut-il penser ? C'est quoi penser, penser bien, penser juste... ?
À quoi cela sert-il d'apprendre l'histoire, les mathématiques, les sciences... ?
À quoi cela sert-il d'apprendre à philosopher, à discuter, à débattre... ?
Qu'est-ce qu'une loi, une règle, une valeur... ?
Quelle est la différence entre penser, croire et savoir ?
...*

Politique : par rapport au juste, au légal, au droit

*Comment faire pour accueillir de nouveaux habitants dans notre village ?
Peut-on vivre sans la police ?
Comment fait-on des lois, des lois justes, des lois bonnes... pour chacun, pour tous ? Les lois sont-elles utiles ?
Quel est le rôle de la loi dans le respect des libertés de chacun ?
Comment élaborer la charte de nos droits et devoirs à l'école ? Comment préciser les règles de fonctionnement du travail en groupe ?
Les plus forts ont-ils toujours raison ? La majorité l'emporte-t-elle toujours ? Que fait-on des avis minoritaires ?
Y a-t-il des guerres justes ?
Qu'est-ce qu'un citoyen ? Quel est son rôle ? À quoi reconnaît-on un citoyen ?
...*

Esthétique : par rapport à la sensibilité, au beau

*Quel est le rôle de l'art ?
L'art est-il utile, futile ? Est-il un luxe ?
Suivre ou pas la mode ?
...*

Des questions socialement vives

Nous entendons par « **questions socialement vives** », des questions qui sont en butte à des débats sociétaux souvent polémiques, qui sont considérées comme des enjeux pour notre société, notre monde actuel et à advenir, qui font souvent l'objet d'un traitement médiatique, qui font ressurgir les traces de « blessures » du passé...

Les questions socialement vives conduisent généralement à l'utilisation, à l'analyse de documents contradictoires sur le sujet abordé, à l'analyse de documents scientifiques et médiatiques, à la mise en place de débats, de discussions controversées (documents adaptés au niveau des élèves).

Ces questions peuvent être :

- **locales** : par exemple le plan Maya dans ma commune, l'installation d'éoliennes sur notre territoire, un projet de construction d'habitations proches d'une zone protégée...;
- **globales** : par exemple la pollution, les changements climatiques, l'éolien, la mondialisation, la solidarité, l'équité, l'utilisation et l'épuisement des ressources naturelles... Quel type de voiture pollue le plus ? Quel type de voiture devrait acheter X s'il veut respecter notre environnement ?

Sources :

*SCÉREN (CNDP-CRDP), *La philosophie à l'école primaire*, Académie de Paris,

http://crdp.acparis.fr/seanceplus/terredesours/sites/default/files/SeancePlus_TDO_philo_debat.pdf, consulté le 29/01/2016

*DANIEL Marie-France, *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Col. Éducation-Intervention, Éd. Presses de l'Université du Québec, 2005

*ROLLIN F., *L'éveil philosophique*, UNAPEC, Paris, 1982

Pratiques philosophiques et citoyennes

Différentes pratiques

Toutes les pratiques proposées entendent favoriser la construction de l'« ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE ».

Les pratiques langagières orales sont les moteurs et les conditions de possibilité de l'apprentissage du questionnement critique, de la pensée autonome, de la pensée réflexive, de la rencontre et la compréhension de l'autre. Elles sont les outils de base essentiels de la progression personnelle et collective face aux problèmes de l'existence.

Les productions écrites, les lectures qui accompagnent certaines activités nourrissent et font grandir la réflexion.

Les **activités participatives concrètes et réelles** (projets collectifs, jeux coopératifs, activités de démocratie représentative et participative...) sont les moteurs et les conditions de possibilités de l'apprentissage d'une citoyenneté active, d'une participation active au processus démocratique.

Il n'existe pas de pratique unique pour traiter des situations. Néanmoins, toute pratique est le reflet implicite de projets éducatif et pédagogique, d'un type de rapport aux savoirs et au pouvoir, d'un profil d'être humain et de société que l'on souhaite former et promouvoir.

Dans ce cadre, nous proposons un ensemble de « Pratiques » à utiliser, à choisir au regard de chaque situation à traiter. Ce choix sera effectué en fonction du contexte lié à chaque situation, en fonction des spécificités de chacun des élèves, des spécificités de la classe et de son environnement...

Pratique 1 : Le débat argumenté

Pratique 2 : La discussion à visée philosophique

Pratique 3 : Les activités de clarification et de hiérarchisation des valeurs

Pratique 4 : Le dilemme moral

Pratique 5 : Les activités de démocratie participative, représentative

Pratique 6 : Les processus de prise de décision collective

Pratique 7 : Les activités d'engagement social

De quoi s'agit-il ?

« Le débat est par excellence constitutif de l'espace public en démocratie. Comme pratique démocratique, il vise la recherche d'un compromis ou d'un consensus sur fond de divergence des points de vue, voire de conflit. La liberté d'expression a pour corollaire l'acceptation des désaccords, qui s'expriment dans le débat. L'expression de la pluralité des points de vue doit se faire dans le respect des valeurs de la démocratie et se référer au cadre juridique qui organise cette liberté. En ce sens, elle se situe au cœur d'une éducation à la citoyenneté. Le débat argumenté ne doit pas entretenir l'idée que toutes les opinions se valent. »*

Le débat argumenté est un moyen pour tout individu d'exprimer son point de vue dans le cadre d'un échange régi par des règles (voir Pratique 2).

Il est une forme de discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole (voir Pratique 3), laisser la place à celle de l'autre, comprendre son point de vue même quand elle ne le partage pas et chercher à convaincre en argumentant.

Il s'agit d'un échange oral dont chacun peut tirer profit (il n'est pas un affrontement avec « des gagnants et des perdants »), il favorise **la confrontation de points de vue initialement singuliers**.

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

Il s'agit de répondre à une problématique posée, dans laquelle apparaît un aspect contradictoire qui engendre des discussions, des critiques, des contrargumentations... Le débat suppose une écoute attentive d'autrui pour comprendre son raisonnement et pouvoir lui répondre ; il n'est pas une succession de points de vue différents, mais une confrontation raisonnée qui ouvre au point de vue de l'autre.

Finalités

- Ouvrir en classe, dans l'école, un espace démocratique dans lequel la pensée et la parole, l'esprit critique peuvent s'exprimer.
- Faire l'expérience de la parole publique et responsable.
- Défendre une opinion en mobilisant une argumentation, c'est-à-dire une succession d'arguments pesés et mesurés afin d'aboutir à une décision ou à une position, sur fond de préparation étayant les argumentaires mettant en évidence la fragilité des préjugés.
- Participer collectivement à la construction d'une réflexion, à la construction d'un rapport non dogmatique au savoir et à la vérité.
- Socialiser par la mise en commun confrontée des idées et des hypothèses émises sur un problème posé.
- ...

Démarche générale

Choisir le thème du débat, définir des notions et des concepts, formuler une thèse

Tout débat comporte un **thème** et une **thèse** :

- Un thème: un sujet à traiter (ex. : les jeux à l'école);
- Une thèse: un avis, un jugement, un point de vue, une position... à défendre et/ou à réfuter (ex. : il faut réglementer les jeux à l'école).

Le choix d'un thème, d'une thèse doit prendre en compte trois dimensions* :

- **La dimension sociale** : la réalité des enjeux moraux, éthiques (éventuellement par un dilemme);
- **La dimension cognitive** : la complexité du thème ;
- **La dimension psychologique** : l'expression des émotions (attention, une question trop « passionnelle » peut empêcher la mise à distance nécessaire au processus d'apprentissage).

Différentes modalités peuvent être envisagées pour faire émerger une question en associant les élèves: choix dans une liste préétablie, émergence à partir d'un document d'accroche, à partir de représentations, d'une recherche thématique large permettant d'identifier une question controversée, d'une expérience commune des élèves, d'un fait de vie scolaire ou d'actualité...

Le thème et la thèse doivent permettre la controverse et donc pouvoir susciter un échange étayé par des arguments entre des positions également défendables dans un cadre démocratique.

Dans le débat, la définition des notions et des concepts (conceptualisation) abordés est une nécessité. Un élève ne peut pas comprendre une idée, un concept, des valeurs, s'il ne comprend pas les mots qui s'y appliquent.

Il s'agit de faire émerger le sens des notions, des concepts identifiés dans le problème. Conceptualiser, c'est clarifier la signification des mots qui donnent sens au thème, à la thèse. C'est faire émerger toutes les divergences, toutes les tensions conflictuelles, c'est mettre « au grand jour » une multiplicité de lectures d'une notion, d'un mot...

Se préparer à défendre sa thèse, élaborer son argumentaire, s'informer

Dans l'argumentation, « l'autre » n'est pas considéré comme un sujet sur lequel on cherche à agir, un sujet qu'on cherche à influencer mais bien comme un sujet capable d'adhérer, d'acquiescer librement à des raisons qu'il comprend. On considère l'autre comme un être porteur de raison, accessible à des échanges raisonnés.

Pour défendre et/ou réfuter une thèse, on utilise une **argumentation**.

Un **argument** est un élément de raisonnement sur lequel on s'appuie pour justifier une thèse, pour tenter de convaincre de la validité / de la faillibilité d'un propos, pour tenter d'obtenir l'adhésion du public (un exemple, un fait, un événement historique, un témoignage, des données économiques, une analogie, une déduction, une induction, une expérience, un argument d'autorité, un paradoxe, un syllogisme...).

Pour aider les élèves à élaborer leur argumentation, il convient de leur expliquer qu'un travail préalable de recherche d'informations fiables et vérifiables sur le sujet choisi est indispensable.

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que tout argument doit s'appuyer sur des données pertinentes, justifiées, vérifiables (pertinence et fiabilité des ressources) et qu'il y a donc tout un travail préalable de documentation pour aboutir à l'argumentation. Il s'agit d'explicitement ce qui prouve la véracité ou l'inexactitude des thèses défendues.

Il est donc important que les élèves soient confrontés à la collecte d'informations, à l'obligation de trier différentes sources, d'en déterminer la nature (informations brutes, simple opinion individuelle, avis d'un spécialiste, sources officielles...), de les classer, de les hiérarchiser...

Comment faire un choix, comment prendre et défendre une position si l'on n'est pas informé, mal informé ou désinformé? Une information bien maîtrisée reste la clé du développement personnel des élèves, de cet apprentissage de la citoyenneté.

Ce travail préalable de recherche doit mettre en évidence la différence entre arguments, préjugés et représentations.

L'exploitation des documents, des informations diverses collectés (entretiens personne ressource, vidéos, visites, rencontres avec des organismes, Internet...) en vue de l'élaboration de l'argumentaire fait l'objet d'un apprentissage explicite. Cet apprentissage vise notamment à distinguer et à articuler la position prise sur la question, les arguments qui viennent l'étayer et les exemples. Le travail peut également porter sur l'anticipation des contre-arguments et des réponses.

L'objectif n'est pas de préparer des exposés ou de construire des dossiers, mais d'effectuer une recherche ciblée pour répondre à la question posée. Par conséquent, les élèves choisissent des documents de toute nature (articles de presse, BD, caricatures...), font le tri des informations et en assurent l'exploitation.

Tout au long de cette étape, l'enseignant accompagne, guide les élèves. Il favorise le travail en groupe autant que le travail en autonomie. Des synthèses peuvent permettre à chacun des groupes de faire un état des premiers résultats.

Le temps du débat

Il s'agit de montrer aux élèves la place du débat dans une démocratie qui privilégie la confrontation raisonnée qui ouvre aux points de vue de l'autre, qui privilégie l'échange dont chacun peut tirer profit.

Les principes essentiels du débat

- **La transparence** : toutes les informations données doivent être claires, complètes et facilement accessibles.
- **La confrontation et le respect des arguments** : veiller à ce que les positions exprimées reposent sur une argumentation et à ce que chacun bénéficie d'un droit d'écoute. Toutefois, il convient enfin d'amener les élèves à comprendre que certains arguments ne sont pas acceptables dans le cadre d'une démocratie parce qu'ils vont à l'encontre des libertés et du respect de l'autre.
- **L'égalité de traitement** : aucune parole, aucune position n'est supérieure à une autre. Chacun a le droit de s'exprimer sur le thème présenté, a le droit de poser une question (aucune question n'est interdite), de donner son avis, d'émettre des propositions. Tous les points de vue doivent être traités de la même manière (même qualité d'écoute, mêmes règles à respecter, le compte rendu du débat relate de manière fidèle les différents apports...)

Les différents rôles des participants

- **L'animateur, le meneur** : il doit maîtriser les règles du débat et idéalement avoir une bonne connaissance du sujet débattu. L'élève dont c'est le rôle :
 - rappelle les règles établies ;
 - procède au tirage au sort et détermine quelle équipe débute ;
 - donne le signal du début du débat, annonce que la partie argumentative du débat est lancée et fait part du temps dont disposent les équipes pour débattre leur sujet et de la durée maximale de chaque intervention ;
 - donne le droit de parole à tour de rôle à chacune des équipes ou à son représentant (« débatteur d'équipe ») ;
 - interrompt le débatteur lorsque le temps alloué à la partie argumentative de chacun est terminé ;
 - interrompt le débatteur qui prend la parole sans y avoir été invité ;
 - interrompt et peut disqualifier le débatteur qui ne respecte pas les règles ;
 - interrompt le débatteur qui dépasse le temps qui lui est accordé ;
 - n'intervient jamais dans le débat (il n'a pas à préciser une intervention ou à relancer le débat) ;
 - décide s'il y a transgression ou non aux règles établies ;
 - met fin au débat lorsque, au signal du chronométrateur, le temps est écoulé ;
 - si l'assistance semble perdre de l'intérêt, le meneur peut relancer le débat par des questions ;
 - invite la première équipe qui a eu droit de parole à conclure le débat. Le « débatteur » de cette équipe a un temps déterminé pour le faire ;
 - s'assure verbalement ou visuellement que le débatteur a terminé son intervention ;
 - accorde ensuite la parole au « débatteur » de l'équipe adverse qui a le même temps pour conclure.
- **Le chronométrateur** : l'élève dont c'est le rôle :
 - calcule la durée de chaque intervention et signale au débatteur qu'il ne lui reste plus que quelques secondes ;
 - signale au meneur qu'une intervention est terminée ;
 - calcule la durée du débat et signale au meneur que le temps du débat est écoulé.
- **Les débatteurs** : l'élève / les élèves dont c'est le rôle : en alternance
 - introduit(duisent), situe(nt) le sujet du débat dans son contexte, reformule(nt) le sujet, énonce(nt) une thèse claire et donne(nt) un bref aperçu des fondements de leur thèse ;
 - présente(nt) la position argumentée de leur équipe ;
 - reformule(nt) brièvement les idées du capitaine de l'autre équipe ;
 - réfute(nt) ses idées ;
 - apporte(nt) un nouvel argument ;
 - ... et ainsi de suite ;
 - présente(nt) la conclusion de son (leur) équipe ;
 - ...

Le temps de synthèse

Il s'agit d'élaborer une conclusion collective au regard du contexte particulier de la situation rencontrée (la « réponse » engendrée est en étroite relation avec son contexte) :

- synthétiser, résumer les enjeux principaux ;
- synthétiser, résumer les opinions, les règles d'action, les décisions, les prises de position... apportées aux différentes thèses ;
- proposer de nouvelles perspectives dans le cadre d'autres contextes ;
- ...

Il s'agit de questionner, d'évaluer le débat :

- *Quel était le thème du débat ?*
- *Quels sont ceux qui avaient un même avis ? Un avis proche ? Un avis contraire ?*
- *Quel groupe a le mieux convaincu ? Pourquoi ?*
- *Qu'est-ce qui a bien fonctionné ?*
- *Que faut-il améliorer ?*
- *Quelles solutions proposer pour affiner notre débat ?*
- ...

Sources :

Site EDUSCOL, Enseignement moral et civique, Le débat argumenté ou réglé, (consulté le 7/05/2016)

*Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, EDUSCOL, Enseignement moral et civique, *Le débat argumenté ou réglé*, <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html> (consulté le 7/05/2016)

Chercher pour trouver, Rôles des participants, règles à respecter,

<http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/autres/debat1.htm> (consulté le 7/05/2016)

MERLE Anthony ; BOUINEAU Alexandre, Histoire-Géographie-Éducation civique, Espace pédagogique, *Le débat : une synthèse*, 2013/2014

http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/hg/file/enseigner_avec/enseignerDebat.pdf (consulté le 4/04/2016)

GRANGE Emmanuel, Le débat argumenté : quand la classe et la démocratie vivent, 2013

<http://lewebpedagogique.com/blog/le-debat-argumente-quand-la-classe-et-la-democratie-vivent/> (consulté le 6/05/2016)

MILAN, *1 jour, 1 actu*, Fiche pédagogique réalisée par une équipe d'enseignants-chercheurs, de conseillers pédagogiques et d'inspecteurs de l'Éducation nationale, Le débat en classe : c'est quoi, la liberté d'expression ? MILAN,

http://www.1jour1actu.com/wp-content/uploads/debat_libertedexpression_EDUSCOL1.pdf (consulté le 6/05/2016)

De quoi s'agit-il ?

La discussion à visée philosophique (DVP) ou oral réflexif a pour objet de réfléchir au sens des choses, en dehors de toute prise de décision et sans viser l'action. De façon générale, cette réflexion implique de sortir de soi-même, de partager les questions existentielles pour penser notre condition humaine dans ce qui fonde notre rapport au monde, aux autres...

La discussion à visée philosophique ne vise pas simplement l'émergence des opinions, des points de vue, des positions, elle promeut **le développement d'un raisonnement logique et cohérent**. C'est bien la visée philosophique de la discussion qui en fait sa spécificité.

Nous considérons la « **discussion à visée philosophique** » comme :

- un processus de **problématisation** où l'on (s') interroge ;
- un processus de **conceptualisation** où l'on précise le sens des mots, des notions, des concepts... pour cerner un objet commun de pensée ;
- un processus de raisonnement(s) cohérent(s) pour savoir si ce que l'on dit est exact, juste (« vraiment vrai ») ;
- un processus d'**argumentation** où chaque raison invoquée est analysée, questionnée, est exemplifiée, contrexemplifiée ;
- ...

Finalités

- Développer l'autonomie du jugement et l'analyse objective et critique des idées.
- Inciter à une recherche de sens et d'exactitude de la pensée « éclairée » par la raison.
- Favoriser la confrontation constructive et rigoureuse des idées sur la condition humaine.
- Développer les capacités langagières par un travail sur le besoin de précision dans la langue.
- Susciter et cultiver le goût, le plaisir du questionnement.
- ...

Savoir-faire généraux à adapter en fonction du niveau des élèves

- Proposer, exprimer, identifier une situation « questionnante », un sujet à traiter, à discuter.
- Identifier le problème lié à la situation proposée.
- Exprimer ses représentations, ses connaissances sur le sujet, ses présupposés.
- Examiner des points de vue.
- Identifier la source de ses représentations, de ses connaissances, de ses présupposés.
- Interroger la valeur de la source, sa pertinence, sa fiabilité.
- Confronter les différentes sources.
- Formuler une question à visée philosophique.
- Distinguer la question de la situation.
- Identifier les enjeux de la situation.
- Identifier ce qui est implicite dans la situation.
- Expliquer l'implicite.
- Identifier ce que la situation induit, implique.
- Exprimer et expliquer les raisons de son point de vue, expliquer comment on sait ce que l'on prétend savoir.
- Soutenir son argumentation par un exemple, un contrexemple, une hypothèse.
- Déduire, induire des idées ; imaginer, proposer d'autres alternatives possibles.
- Utiliser les mots justes au regard de la question traitée, les définir.
- Retracer les différentes pistes entrevues, les comparer.
- Clarifier des termes, des distinctions, reformuler des points de vue.
- Demander des éclaircissements, des informations supplémentaires.
- Repérer, trier, classer les éléments qui fondent le discours.
- Analyser la polysémie, l'ambiguïté des termes, des concepts abordés.
- Analyser le sens commun des termes, des concepts.
- Distinguer les différents sens des mots en fonction des contextes rencontrés.
- Élaborer une vision commune du sens donné à un mot, à un concept.
- Passer du particulier au général.
- Identifier, repérer des invariants communs.
- Identifier, imaginer des options différentes, des alternatives.
- ...

Sources :

TOZZI, M., *Les pratiques de discussion à visée philosophique – À l'école primaire et au collège : enjeux et spécificités*, in Cahiers pédagogiques n° 432 – Dossier « La philo en discussion », Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, 2005

Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, EDUSCOL, Enseignement moral et civique, *La discussion à visée philosophique*, <http://eduscol.education.fr/cid92404/methodes-et-demarches.html> (consulté le 7/05/2016)

De quoi s'agit-il ?

La **clarification des valeurs** est une approche élaborée par RATHS et SIMON vers les années 1950. Cette méthode prône l'autoexamen par un individu de tout ce qu'il valorise, y compris ses valeurs morales, mais pas exclusivement. Le processus de reconnaissance de ses valeurs met l'individu sur la voie du comportement autonome. En effet, une personne capable d'identifier et de clarifier ses intérêts, ses sentiments, ses désirs profonds, ses croyances peut exercer davantage de contrôle sur sa propre vie.

Dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté, il s'agit d'offrir à tous les élèves l'occasion **de construire leur système autonome de valeurs personnelles**.

Chacun est invité à examiner la **concordance entre ses actions, ses pensées et ses sentiments dans un acte global et personnel de choix judicieux et positif**. Pour arriver à déterminer si un choix ou une prise de décision est réellement autonome, les élèves sont amenés à comparer leur position avec celle des autres, en particulier celle de leurs proches, pour préciser s'ils les suivent ou s'ils ont exploré eux-mêmes la question.

La clarification des valeurs peut se construire en classe en quatre étapes :

- Partir d'une situation problème correspondant au niveau des élèves ;
- Déterminer les valeurs en jeu et expérimenter différents choix possibles ;
- Débattre des choix effectués ;
- Tirer une conclusion des échanges.

Finalités

La clarification et la hiérarchisation des valeurs renforcent la formation au raisonnement critique et à la pensée divergente et créatrice. Elles aident à forger le jugement moral.

Attention cependant de manipuler cette méthode avec précaution. Il ne s'agit pas de s'improviser psychothérapeute ni d'enfermer les élèves dans un carcan moralisateur. Il faut éviter cette approche avec des élèves qui ont des problèmes émotifs sérieux sous peine de provoquer des conséquences incontrôlables et dommageables pour toute la classe.

Rôle de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant consistera à poser des questions qui amènent l'élève à préciser une de ses valeurs sous l'un ou l'autre de ses aspects.

Il l'invite à prendre une position claire en « pour » ou « contre », en différents niveaux d'accord ou de désaccord, ou encore en intensité d'énergie qu'il est prêt à consacrer à tel engagement (hiérarchisation). Il lui fait utiliser les « questions hypothétiques » et la « comparaison des avantages et inconvénients ».

Pour envisager les conséquences, il propose à l'élève des stratégies comme la « liste de conséquences possibles » ou encore « l'échelle de choix forcé » où il faut prendre position sur des conséquences exprimées (l'élève n'a pas la possibilité de se réfugier dans un choix neutre).

L'estimation de la valeur de son choix se manifeste dans les stratégies où l'élève peut exprimer sa fierté par rapport à des actions accomplies ou des projets en cours. À cet égard, notons par exemple les stratégies « *Ce dont je suis fier cette semaine* » où chacun identifie ses comportements positifs de la semaine et « *Un article biographique* », ce que j'aimerais que l'on dise de moi dans le journal.

Questions de clarification de valeurs

L'intervention la plus fréquente consiste à employer des questions de clarification, qui permettent de développer chaque élément de la valeur en cause.

Exemples

• Pour choisir :

- D'où tiens-tu cette idée ? De qui ?
- D'autres pensent-ils comme toi ?
- Qu'en disent tes parents et tes amis ?
- Prends-tu cette décision pour toi ou pour faire plaisir à quelqu'un ?
- Te sens-tu obligé(e) d'agir comme cela ?
- Pourquoi agis-tu ainsi ?
- Qu'arriverait-il si tout le monde agissait de cette façon ?
- ...

• Pour apprécier ce choix :

- Veux-tu communiquer ton point de vue à la classe ?
- Te sens-tu fier(ère) de ton choix ?
- Te sens-tu à l'aise face à ce choix ?
- Veux-tu faire partie des délégués de classe et aller voir le directeur pour lui exposer cette idée ?
- As-tu parlé de cette décision à une personne de confiance ?
- ...

• Pour agir selon ce choix :

- Veux-tu passer à l'action ?
- Souhaites-tu agir en fonction de ton choix ?
- Es-tu prêt(e) à t'engager pour cette idée ?
- As-tu envie de faire partie d'un groupe qui agit pour améliorer cette situation ?
- ...

Sources :

DIMAURO Yann, *Impliquer l'élève dans son éducation, son instruction par la clarification des choix, Un esprit fou*, <http://yann.dimauro.free.fr/?p=370#sdfootnote2sym> (consulté le 17/05/2016)

EDUSCOL, La méthode de la clarification des valeurs : une méthode pour choisir, apprécier, agir http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/24/2/Ress_emc_clarification_464242.pdf (consulté le 29/05/2016)

Nous entendons par « **dilemme moral** », une situation qui présente une alternative et pour laquelle nous n'arrivons pas à décider quelle solution nous allons choisir.

Aucune des solutions qui se présentent à nous ne nous paraît idéale, chacune implique des renoncements ou des compromis, chacune possède un côté négatif inéluctable.

Nous nous trouvons dans une situation d'indécision douloureuse.

Il s'agit de proposer à l'élève un scénario où un personnage est confronté à deux issues dont aucune des deux n'est satisfaisante. Le scénario doit déboucher sur une question : que devrait faire le personnage ? L'élève doit choisir entre les deux options et justifier son choix.

Exemple de dilemme moral :

Marc, un enfant de quatrième année primaire, doit apporter 3 euros à la maîtresse pour pouvoir participer à un spectacle de théâtre à l'école. Il sait que ses parents n'ont pas beaucoup d'argent et ne pourront pas lui donner les 3 euros. En passant chez sa grand-mère, il voit qu'elle a laissé trainer quelques pièces sur un meuble dans l'entrée.

• Que devrait faire Marc ? À quels choix est-il confronté ?

Finalités

« L'objectif de la méthode des dilemmes moraux est de faire croire l'autonomie morale des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes. Inspirée des théories du développement moral de Lawrence KOHLBERG, elle permet de découvrir, dans le cadre de la discussion, des conflits d'obligation et d'appréhender la hiérarchisation des normes. **Elle vise aussi le respect du pluralisme des opinions dans le cadre d'une société démocratique, tout en rappelant que la loi civile en est la garantie.** La pratique des dilemmes moraux s'inscrit enfin dans le cadre d'une discussion fondée sur l'empathie et l'écoute mutuelle, en liant étroitement et explicitement compétences langagières et morales. »*

Compétences mises en œuvre*

Le dilemme moral permet de :

- **reconnaitre la pluralité des valeurs** : identifier ce qui compte pour soi et pour les autres, de dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences, de hiérarchiser les valeurs
- **reconnaitre le rôle et la pluralité des normes** : identifier les usages, les règles de vie et leur rôle, de distinguer usages, règles de vie et lois, d'identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.
- **d'évaluer la prétention à la validité d'un jugement** : identifier ce que l'on tient pour juste, bon, bien...

Rôle de l'enseignant

L'enseignant veille à choisir des situations en adéquation avec le degré de maturité de ses élèves. Le scénario, court et simple, doit être conçu de sorte que chaque élève puisse s'identifier au personnage principal, saisir que celui-ci se trouve face à un choix impossible et comprendre qu'il lui faudra argumenter lorsqu'il aura déterminé ce que le personnage devrait faire selon lui.

L'enseignant est garant du bon déroulement du débat dans la classe et veille à ce que l'argumentation des élèves permette le développement moral.

Son rôle n'est pas de penser à la place des élèves ni de leur imposer sa vision des choses mais de les aider à penser et à étoffer leur raisonnement.

Sources :

Fédération Wallonie-Bruxelles, *Socles de compétences - [Cours et] Éducation à la philosophie et à la citoyenneté*, 2016

*Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Septembre 2015,

<http://eduscol.education.fr/ressources-emc> (consulté le 20 mai 2016)

Rôle de l'école dans l'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté démocratique

L'apprentissage de la démocratie et de la citoyenneté démocratique **ne peut relever uniquement d'un cours de philosophie et de citoyenneté. Cet apprentissage doit être porté par l'ensemble des partenaires de l'école** où tous à travers leurs différents rôles, où tous à travers des pratiques scolaires instituent des mécanismes de gouvernance démocratique de l'école.

Partant du principe que la démocratie doit surtout se vivre et s'éprouver, l'école apparaît comme le lieu par excellence dans lequel peut et doit s'exercer cet apprentissage, et ce, dès le plus jeune âge des élèves.

Si l'école n'est pas une démocratie, elle doit être un lieu d'apprentissage de la démocratie. À l'école, « *vivre la démocratie et rêver des désirs de changements c'est se confronter au principe de réalité scolaire et à ses limites.* »*

L'apprentissage concret de la démocratie et de la citoyenneté (adapté au niveau de maturité des élèves et des stades de développement de l'enfant) peut prendre diverses formes :

- **la démocratie comme « mode de vie »** : la (re)connaissance de soi et des autres, la pratique réflexive, la décentration par la discussion, la reconnaissance de la pluralité, de la diversité des cultures, des convictions... ;
- **la démocratie comme « forme de société »** : l'apprentissage social, la reconnaissance de soi et de tous les autres comme sujets de droits, la compréhension des interdépendances, l'imagination d'une société meilleure... ;
- **la démocratie comme « forme de gouvernement »** : l'apprentissage « politique », l'apprentissage des processus démocratiques, des processus de prise de décision, la découverte et la compréhension des différentes formes de pouvoirs, la mise en œuvre de différents types de Conseils d'enfants.

Quelles que soient les pratiques promues, l'équipe éducative est garante d'une certaine éthique de vie (sécurité physique et psychologique des élèves), non négociable, connue et comprise par tous les élèves.

L'équipe éducative doit accepter de perdre une partie de son pouvoir, sans non plus donner l'illusion aux élèves qu'ils en sont les uniques détenteurs.

Démocratie participative à l'école

La **démocratie participative** scolaire désigne l'ensemble des dispositifs et des procédures qui permettent **d'augmenter l'implication des élèves citoyens dans la vie de la classe, de l'école, d'accroître leur rôle dans les prises de décision** qui les concernent.

La démocratie participative s'affirme comme une démarche qui favorise l'« Être et le construire ensemble ». Elle recherche l'expression dans les faits, de la liberté et de l'égalité fondamentale des citoyens.

Exemples de pratiques

Conseil de classe

Le **Conseil de classe** est un outil qui permet d'installer entre les élèves un espace de débat, de dialogue, d'expression libre, de suggestion, de décision sur des projets et événements en relation avec la vie de leur classe ou avec l'actualité. Il constitue un outil de régulation de la vie de la classe et permet de faire vivre une expérience démocratique, tout en contribuant à l'amélioration du climat scolaire.

Conseil de coopération

Le **Conseil de coopération** vise, spécifiquement, à trouver collectivement des solutions aux conflits et aux problèmes de vie dans la classe. Il amène l'élève à différencier les concepts de valeurs, de besoins et de sentiments, les concepts de coopération, d'entraide et d'aide. Il permet l'apprentissage des droits collectifs et individuels avec la conscience des responsabilités que ces droits supposent. Il est un lieu de résolution de problèmes (non un tribunal) où l'on vit dans le respect mutuel (que peut-on faire pour aider et non pour punir un ou une camarade de classe ?).

Démocratie représentative à l'école

La démocratie représentative scolaire est l'une des formes de la démocratie dans laquelle les élèves citoyens expriment leur volonté par l'intermédiaire de représentants élus à qui ils délèguent leurs pouvoirs.

L'équipe éducative doit être particulièrement attentive lorsqu'elle met en place un système démocratique qui s'appuie uniquement sur la représentation. En effet, il est souvent tentant de choisir toujours les élèves les plus actifs et les plus compétents pour représenter les classes, l'école et pour assumer des responsabilités plus grandes. Dans le cadre qui nous intéresse, il faut impliquer TOUS les élèves afin d'assurer la formation citoyenne de TOUS !

Exemples de pratiques

Conseil de délégués d'élèves (Circulaires n° 1912 / 3038)

À l'échelle de l'école, le **Conseil des délégués d'élèves**, composé d'élèves démocratiquement élus par leurs pairs, est consulté sur des sujets relatifs à la vie scolaire et peut être à l'origine de projets collectifs. Il permet à un groupe d'élèves de se responsabiliser collectivement. Il est un moment privilégié durant lequel les élèves deviennent acteurs au sein de leur école, en faisant des propositions constructives (aménagement d'espaces au sein de l'école, gestion des conflits, projet collectif particulier...) lors d'un temps qui leur est dédié.

Conseils communaux d'enfants

À l'échelle de la commune, de la ville, un **Conseil communal des enfants** est composé d'enfants issus des différents quartiers de la commune, de la ville, issus de différentes écoles, élus démocratiquement par leurs pairs. Il a pour objectifs de contribuer à la formation des citoyens de demain et de les intégrer à la vie publique.

Le Conseil communal des enfants permet aux enfants de :

- s'exprimer, de donner leur avis, de prendre la parole et de se faire entendre ;
- participer à la mise en œuvre de projets communaux concrets ;
- communiquer avec des responsables politiques
- de proposer des idées pour améliorer leur quartier, leur commune ;
- mieux connaître le fonctionnement des institutions communales ;
- ...

Il existe de nombreux Conseils communaux des enfants à travers la Wallonie et la Communauté française.

Un organisme les encadre et les aide, le CRECCIDE (Carrefour Régional et Communautaire de Citoyenneté et de Démocratie, Rue de Stierlinsart, 45, 5070 Fosses-la-Ville (Belgique) www.creccide.org).

Sources :

*FAPEO, *Je participe, tu participes, nous participons : des élèves citoyens à l'école*, 2011

http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/participation.pdf (consulté le 5/04/2016)

EDUVEILLE-CAVET Agnès, *Démocratie à l'école...*, Octobre 2016

<http://eduveille.hypotheses.org/197> (consulté le 27/05/2016)

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

La prise de décision se pose dès qu'il s'agit de faire des choix ou de mener des actions qui influent sur la vie d'une ou de plusieurs personnes, d'un groupe...

Pour qu'il y ait décision, il faut qu'existe(nt) un ou des sujets qui décide(nt).

Les décisions peuvent être prises par une seule personne, par un groupe de personnes, par une minorité, par une majorité, ou collectivement.

La première décision que devrait prendre un groupe est de fixer les règles selon lesquelles se prendront les décisions.

Voici les principales questions qu'il peut être utile de se poser :

- Qui doit décider ?
- Qui « décide qui décide » ?
- Qui décide de quoi ?
- Qui décide pour qui ?
- Qui sera le garant des décisions prises ?

Décider individuellement ou collectivement, c'est :

- poursuivre un but, un objectif à atteindre ;
- avoir une vision, une compréhension claire de la situation ;
- faire face à plusieurs options, plusieurs choix... ;
- comparer et analyser les différentes options ;
- choisir l'option la plus probante, la plus adéquate, la plus efficace... face à une situation donnée ;
- passer à l'action ;
- revenir « à la case départ », en cas d'insatisfaction, d'échec pour explorer d'autres voies, d'autres alternatives.

Décider individuellement avec l'aide du groupe survient lorsque, dans la classe, un élève pense qu'il a besoin des habiletés des autres pour diagnostiquer le problème, pour en identifier les différentes composantes, pour les analyser et pour évaluer les solutions possibles. Le groupe aide l'élève concerné à choisir mais ce dernier est le seul responsable même s'il a reçu le soutien du groupe.

Différents processus de prise de décision collective

Il existe différentes manières de prendre des décisions en groupe.

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

- **Le vote** (à main levée, à bulletin secret, à plusieurs tours) : procédé rapide dont la légitimité repose sur le choix du plus grand nombre. Mais c'est un modèle gagnant-perdant basé sur le postulat qu'une majorité, même très courte, est porteuse de la « bonne décision ».
 - À l'unanimité : l'ensemble des participants est d'accord avec la proposition.
 - À la majorité : le plus grand nombre des participants est d'accord avec la proposition (majorité absolue, relative, qualifiée).
- **Le compromis** : est la proposition d'une position médiane en faisant des concessions réciproques (habituellement par la négociation). Chacun se sent « obligé » de concéder quelque chose à l'autre.

- **Le consensus :** le groupe construit, façonne progressivement des propositions collectives en tenant compte des apports, des points de vue de chacun.
- **Le droit de veto :** toute personne qui n'est pas d'accord avec une proposition a le droit de refuser que le groupe l'adopte.

Le consensus : un apprentissage difficile

Dans le cadre qui nous intéresse, nous choisissons de vous présenter la méthode de prise de décision par consensus car elle semble la plus démocratique.

La recherche du consensus privilégie une approche non violente des rapports humains, une évolution positive du groupe et la prévention des conflits.

Le consensus « mérite » d'être mis en œuvre chaque fois que le groupe classe est confronté à un enjeu important (exercer sa liberté de choisir, de proposer un projet collectif de classe, d'école / l'opportunité de participer à un conseil d'élèves / l'opportunité de faire évoluer des règles établies / l'opportunité de faire entendre son avis / de participer à l'amélioration du cadre de vie à l'école...).

L'idée de base est la mise en commun puis la synthèse des avis de tous les élèves de manière à dégager une décision à laquelle tout le monde souscrit.

Le consensus cherche à mettre l'accent sur la validité de l'opinion de chaque élève et se refuse à entériner un choix qui n'aurait pas au moins l'accord de tous. Il s'agit de trouver des points d'entente entre des élèves de grande diversité d'opinions et de façons de penser. Il ne s'agit pas de nier les conflits d'idées (moteurs pour penser) mais bien de les traiter collectivement de manière raisonnée et compréhensive. Il n'est pas question de savoir qui gagne ou qui arrive à faire passer ses idées. Il s'agit de trouver ce qu'il y a en commun (ou de différent) et de coopérer.

C'est une méthode « gagnant / gagnant » qui privilégie l'échange, le relationnel, l'expression de tous et qui confère une grande légitimité à la décision.

Cette méthode suppose que tous les participants acceptent d'y entrer.

Démarche du consensus

Deux formes de réunions :

En plénière : rassemblement de tous les participants.

Sa fonction consiste à :

- diffuser les informations identifiées dans les ateliers ;
- identifier les problèmes / les thèmes de discussion / les propositions ;
- valider ou pas, de manière consensuelle les propositions ;
- décider de retourner dans les ateliers si pas de consensus (approfondir la discussion).

En ateliers : regroupement d'un plus petit nombre de participants sur un thème donné, sur une question particulière.

Plusieurs ateliers peuvent avoir lieu en même temps. Un rapporteur sera proposé. Il rendra compte en plénière des propositions du groupe.

Les ateliers ne comprennent que les élèves intéressés ou concernés par les décisions à prendre.

Que faire ?

- Présenter clairement la situation, le problème.
- Formuler et définir la question sur laquelle une décision doit être prise. Elle doit être écrite de façon visible par tout le monde.
- Réunir les sentiments personnels exprimés afin de séparer la problématique à traiter des enjeux personnels.
- Identifier et choisir les critères essentiels auxquels la décision doit répondre.
- Faire émerger toutes les solutions possibles pour résoudre le problème ou répondre à la question. Les écrire toutes, même « les plus folles ».
- Discuter et débattre des suggestions une à une. Les modifier, les regrouper et en faire une liste, la plus courte possible.
- Bien expliquer toutes les propositions, et leurs différences pour que tout le monde comprenne bien.

- Repérer les points sur lesquels existe un consensus. Faire état de la décision et voir s'il peut y avoir un accord.
- S'il reste des inquiétudes ou des doutes, formuler le « non-consensus ». Réétudier les suggestions. Reconnaître les objections mineures et incorporer des amendements.
- Identifier les propositions préférées du groupe.
- Discuter de la proposition, et vérifier individuellement le consensus.
- Rédiger le consensus

Rôles des élèves dans la démarche de consensus (en fonction du niveau de chacun des élèves et avec l'aide de l'enseignant) :

- un facilitateur ;
- un secrétaire ;
- un rapporteur ;
- un gardien du temps ;
- un distributeur de parole ;
- un ou des observateurs éventuellement.

Participation et prise de décision - Dispositifs possibles

La participation à une décision peut prendre différentes formes :

- **La concertation :** la concertation implique d'arriver à un consensus non pas via un vote (à l'unanimité), mais à travers des discussions, voire des négociations au sein du groupe. L'enseignant devra veiller à ce que les relations restent d'égal à égal et que chacune puisse exprimer son avis.
- **La délibération :** la délibération implique d'articuler, d'explorer, d'examiner les enjeux, de prévoir les impacts et les conséquences, de nommer ses opinions ou préférences, d'envisager les compromis possibles.
- **La consultation, le référendum, le sondage, l'enquête...**

Sources :

WIKIPÉDIA, L'encyclopédie libre, *Consensus*,

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Consensus> (consulté le 13/05/2016)

RELAIS FEMMES, *Défis des pratiques démocratiques / Fiche - Le processus démocratique, Innover pour continuer*, 2014

<http://innoverpourcontinuer.ca/wp-content/uploads/2015/03/Le-processus-d%C3%A9mocratique.pdf> (consulté le 18/05/2016)

S'engager dans la vie sociale et politique

Engagement, participation, représentation dans la vie sociale et politique et responsabilité sont des notions étroitement liées.

*L'engagement est lié à une **décision volontaire de participation à un projet personnel ou collectif, à une action, ou autre, s'inscrivant dans le temps.***

Les projets, les actions servent de support à l'engagement. L'engagement peut être total ou partiel.

*L'engagement dans un projet vise la **construction de la personne** qui s'y implique.*

La notion d'engagement ne peut être appréhendée qu'au regard du niveau de maturité des élèves, qu'au regard des stades de développement de l'enfant.

Démarche générale**Développer le sens de l'engagement : comment ?***

S'il existe une multitude de façons de s'engager, dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté et dans le cadre scolaire, nous portons une attention particulière à l'engagement social.

Nous entendons par « engagement social », un ensemble d'actions, de comportements, d'attitudes susceptibles de contribuer au mieux-être d'autres individus ou de la collectivité dans son ensemble. L'engagement social est formé d'un sentiment d'appartenance à la famille, à la classe, à l'école... au monde développé via des projets, des actions au service de l'intérêt collectif, de l'intérêt général.

Des éléments porteurs de sens à l'engagement :

(LAFORTUNE Louise ; TARDIF Nelson ; FORTIER Guy ; BERNIER Christine ; LEGARE Marie-Iris) (CPRF -Carrefour de Participation, Ressourcement et Formation, Montréal).

Les éléments relevés et proposés sont développés et adaptés au cadre d'enseignement qui nous concerne.

Devenir « Auteur de notre histoire »

Il s'agit de s'approprier l'histoire de la classe, de l'école... vécue ensemble dans le passé, dans le présent, l'histoire de sa transformation, de son évolution, celle qui donne corps au projet de classe, d'école, de société.

Que faire ?

- Identifier les gestes de coopération, de solidarité, d'entraide... posés au quotidien.
- Repérer les démarches effectuées, réalisées pour défendre, promouvoir le respect des droits de chacun dans son environnement proche, éloigné.
- Reconnaître que chaque action réalisée s'inscrit dans l'histoire de la classe, de l'école... dans l'histoire collective des hommes.
- Donner une perspective aux actions en identifiant qu'elles s'inscrivent dans une continuité : analyser, se remémorer le parcours vécu ensemble, l'évaluer, identifier les forces qui permettent au groupe d'évoluer, identifier les acteurs auteurs des actions et leurs stratégies...
- Nommer les embûches, les obstacles rencontrés et surmontés, les erreurs de parcours, les gains réalisés au fur et à mesure des actions.
- Anticiper, prévoir, imaginer les actions à venir, leur pertinence, leur intérêt...
- S'approprier l'Histoire, celle de grands événements vécus par les hommes dans leurs luttes sociales, celle de personnages marquants de l'école, du quartier... du monde.
- Comparer différents modes d'action utilisés par les hommes (ceux d'hier, d'aujourd'hui) pour construire leur histoire.
- ...

Identifier les valeurs (individuelles et collectives) vécues

Au nom de quoi s'engager ? Pour développer quoi ? Pour quel projet ?...

Derrière ces questions se trouve la dimension des valeurs qui transcendent le tout. La plupart des valeurs portées dans l'engagement social sont généralement des valeurs qui réfèrent à l'autre, à autrui, aux qualités qui habilite un individu à vivre en société.

Que faire ?

- Vivre ensemble des expériences directes et concrètes de participation collective.
- Identifier les valeurs promues lors d'une action collective, d'un projet collectif ; identifier ce qui est important pour chacun, pour tous, pour le groupe... ; valoriser les valeurs vécues et identifiées.
- S'interroger sur les notions de projet collectif, d'engagement... sur ce qu'elles entraînent comme conséquences, comme émotions positives personnelles et collectives.
- Mettre en exergue le côté positif de l'engagement dès lors qu'il est partagé.
- Identifier et valoriser toutes les actions, les attitudes, les comportements qui permettent la connaissance, la reconnaissance de l'autre, son respect ; toutes les actions qui mettent à l'épreuve son souci de l'autre, son empathie envers l'autre...
- Proposer des activités d'apprentissage coopératif (réalisation de tâches collectives, résolution de problème collectif...).
- Remarquer, repérer les efforts réalisés par chacun au sein du groupe pour atteindre le résultat escompté.
- Donner de la valeur au plaisir de travailler, de se retrouver ensemble.
- Discuter du sentiment d'appartenance, de son impact sur le résultat atteint.
- Valoriser la reconnaissance du partenariat.
- ...

Développer le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance permet de combattre toutes les formes d'individualisme exacerbé.

Si les appartenances sont variées, certaines sont plus significatives pour nourrir l'engagement. Certaines marquent notre parcours, nos « agirs », notre humanité de façon plus intense.

Que faire ?

- Distinguer identité individuelle et identité collective.
- Identifier les éléments qui constituent l'identité individuelle et l'identité collective, les comparer, les analyser.
- Échanger sur les similitudes et les différences qui favorisent la construction du groupe classe.
- Analyser des phénomènes de groupe par opposition à l'action individuelle.
- Décrire les éléments qui rendent le groupe classe identifiable.
- Échanger, discuter autour des différentes appartenances.
- Relever le fait que l'appartenance sociale est une aspiration essentielle de l'humain.
- Découvrir les impacts de l'appartenance à un groupe sur la construction de son identité individuelle.
- Constater que l'appartenance est le signe d'une place parmi les autres.
- Nommer, identifier le sens de ce qui se vit ensemble.
- Reconnaître les différents rôles inhérents à un fonctionnement de groupe.
- Choisir librement et assumer différents rôles dans la gestion démocratique de la classe, de l'école.
- Choisir librement et assumer des responsabilités de tâches liées à la vie de la classe, de l'école.
- Repérer les facteurs facilitant, entravant la coopération, l'entraide, l'aide à autrui.
- Valoriser la place et le rôle de chacun dans le groupe.
- Identifier la force d'action, la force de pouvoir du groupe pour faire surgir un « monde » différent.
- Mettre en exergue l'importance et la qualité des relations interpersonnelles.
- Faire apparaître des forces, des capacités, des qualités, des valeurs, des préférences... collectives qui étaient inconnues jusqu'à présent.
- ...

Donner du sens à l'engagement

L'engagement conduit chacun de nous dans un processus qui permet de prendre du pouvoir dans nos vies respectives tout autant que dans la société. C'est un processus constitué d'une multitude d'expériences qui permettent, au fil des ans et des engagements, de faire des gains en dignité, en estime de soi, en confiance au plan individuel ; en solidarité et en espoir au plan collectif.

Que faire ?

- Découvrir des « injustices », des situations d'indignation, de discrimination, d'abus de pouvoir... ; les contextualiser.
- Comprendre les causes, les origines de ces situations (adaptées au niveau des élèves).
- Identifier, saisir la mesure des transformations à apporter pour changer une situation.
- Décider librement de passer à l'action.
- Distinguer intérêt personnel / général / collectif.
- Reconnaître que les problèmes complexes ne sont pas qu'individuels et que les solutions sont souvent collectives.
- Valoriser chaque pas accompli vers l'engagement, vers la prise de responsabilité individuelle et collective.
- Reconnaître, évaluer les avancées et les reculs ; identifier ce qu'on a acquis à travers tout le chemin parcouru ensemble (est-ce que ça en valait la peine ? Est-ce que c'est suffisant, important pour continuer ensemble ?).
- ...

Imaginer, rêver d'une société et/ou d'un monde meilleur(s)

Pour s'engager à faire évoluer, à transformer, à changer certaines choses dans la classe, dans l'école... dans le monde, il faut croire, espérer que le changement est possible.

Que faire ?

- Identifier des caractéristiques de la complexité du monde (des contradictions, des paradoxes...).
- Offrir aux élèves la légitimité de proposer un projet de société mobilisateur et novateur.
- Esquisser des perspectives d'amélioration face à une situation d'injustice, de non-respect d'un droit fondamental...
- Identifier, comparer les valeurs promues au sein de chaque perspective proposée ; reconnaître parmi les propositions les droits fondamentaux à la vie et à la dignité de chaque être humain.
- Justifier, expliquer, identifier les causes et les conséquences de chaque proposition.
- Proposer des utopies et les expliquer.
- Discuter de la faisabilité de certaines perspectives proposées.
- Distinguer réel / imaginaire.
- Identifier le sens du bien commun.
- Discuter de nos façons d'agir et d'être ensemble aujourd'hui et les comparer à celles des propositions émises.
- Identifier les critères relatifs à une société plus juste, plus équitable pour tous.
- Discuter, débattre de la justice, de l'équité...
- Reconnaître que les perspectives d'amélioration proposées ne se construisent pas à partir de rien. Elles sont en relation avec des projets déjà en marche, légués par tous ceux et toutes celles qui nous ont précédés et qui ont lutté pour faire advenir une société qui priorisait certaines valeurs.
- Discuter, débattre de la notion de solidarité, de ses conséquences, de ses apports.
- Accorder de l'importance à la reconnaissance des droits humains.
- Identifier que les croyances, les dogmes... enferment dans la fatalité et l'impuissance.
- Prendre conscience de son pouvoir d'action.
- ...

Source :

*CPRF (Centre de Participation, Ressourcement et Formation), Sens et engagement social, Montréal, 2002,
<http://cprf.biz/Comites.html> (consulté le 18/05/2016)

Annexes

Activités à visée philosophique et citoyenne

Différentes approches

Toute méthode porte, implicitement, un projet éducatif, un projet pédagogique, un type de rapport aux savoirs et au pouvoir, un profil d'homme et de société que l'on veut former et promouvoir.

Choisir ses méthodes c'est avant tout rester cohérent au regard des projets éducatif et pédagogique (du réseau officiel subventionné), au regard du contexte, des objectifs visés, des caractéristiques de l'élève, de son environnement.

Choisir ses méthodes c'est maximaliser les possibilités d'apprentissage de chacun des élèves, c'est maximaliser l'efficacité de nos pratiques d'enseignement.

L'acquisition de compétences et de ressources peut être appréhendée dans une pluralité de méthodes pédagogiques. Il serait inutile de chercher dans une méthode unique la clé universelle à de meilleurs apprentissages, à un enseignement plus efficace. Aucune méthode n'est parfaite en soi.

Les approches relatives aux activités philosophiques s'inspirent de différents courants philosophiques et pédagogiques qui expliquent en partie certaines de leurs caractéristiques, de leurs particularités, comme la place occupée par l'enseignant, le choix des supports utilisés, la manière de choisir les questions, les situations, la manière dont les questions sont traitées...

Trois courants de pratiques à visée philosophique se dégagent nettement à l'heure d'aujourd'hui.

- Le courant « **psychologique** » : met l'accent sur la nécessité pour l'enfant de se découvrir comme « sujet-pensant », porteur, en tant qu'être humain, d'interrogations métaphysiques fondatrices de sa condition. Les questions que l'enfant se pose ne sont pas des questions « pour les grands », comme le lui renvoient trop souvent les adultes de son entourage mais il peut et doit s'en emparer dans un espace de parole libre et authentique.
- Le courant « **éducation à la citoyenneté** », qui, issu des courants Freinet et de l'éducation nouvelle, de la pédagogie coopérative, insiste sur l'aspect démocratique des échanges philosophiques et sur les fonctions que peuvent occuper les élèves pendant ces discussions.
- Le courant « **philosophique** », qui insiste sur les exigences intellectuelles inhérentes au discours à visée philosophique.

Les différentes approches présentées ont des complémentarités intéressantes. Elles permettent d'atteindre des objectifs différents pour différents apprenants, d'où la nécessité d'amplifier son répertoire et d'utiliser ces différentes approches avec souplesse en fonction des différentes situations rencontrées.

Il s'agit d'un bref aperçu des différentes approches les plus récurrentes. Elles sont présentées sous forme de fiches classées selon leur initiateur principal et par ordre alphabétique :

- Approche selon Oscar **BRÉNIFIER**
- Approche selon Edwige **CHIROUTER**
- Approche selon Jacques **LÉVINE**
- Approche selon Matthew **LIPMAN**
- Approche selon Michel **TOZZI**

Néanmoins, quelle que soit l'approche privilégiée, toute approche nécessite la mise en place par l'enseignant de fondements relatifs aux diverses activités philosophiques et citoyennes :

Fondement 1 : La parole, la prise de parole

Fondement 2 : Un cadre règlementaire et démocratique : la participation instituée

Fondement 3 : Une éthique de la discussion

Qui est-il ?

Né à Oran (Algérie) en 1954.

Écrivain philosophe français.

Docteur en philosophie (Sorbonne), formateur, consultant, auteur.

Professeur dans le secondaire.

Promoteur de la philosophie dans la cité : café-philo, ateliers philosophiques avec les enfants et les adultes dans des médiathèques, des cinémas, des foyers pour jeunes, des prisons, des écoles, des entreprises...

Auteur du rapport de l'UNESCO « La philosophie, une école de la liberté ».

Fondateur, avec Isabelle Millon, de l'Institut de Pratiques philosophiques (IPP), organisme destiné à la promotion et à la formation de la philosophie comme pratique.

Particularité(s) pédagogique et méthodologique

Une conception socratique de la discussion philosophique

La reconnaissance de son ignorance

« L'art de ne rien savoir, l'art de vouloir savoir »

Amener chacun à prendre conscience de son ignorance est la 1^{re} étape du chemin vers la connaissance : savoir qu'on ignore et la conscience de ce manque engendre le désir de le combler par la connaissance.

Ce « Je ne sais rien » est l'état d'étonnement (fondement de la philosophie pour de nombreux philosophes) devant les choses ordinaires, devant le monde tel qu'il est, traduisant un état d'indétermination, de doute sur ce que je perçois du monde. S'étonner, c'est percevoir un écart entre le monde tel qu'il est et le monde tel qu'il pourrait être. C'est cet état qui pousse l'individu à essayer de comprendre, qui constitue l'acte même du philosophe. Le désir de savoir nous permet de nous sortir de notre état d'étonnement, de notre état d'ignorance.

Une attitude éthique

Sa pratique se fonde sur un accord entre les interlocuteurs : chacun doit accepter de remettre en question ses propres opinions, accepter qu'elles soient réfutées par les autres et accepter de contester celles des autres. Cet accord traduit une attitude de confiance (sincérité et authenticité), de bienveillance à l'égard des autres : une réciprocité entre mise à l'épreuve d'autrui et mise à l'épreuve de soi-même.

La pratique du dialogue socratique

Pour BRÉNIFIER, même si l'expression des idées (parole spontanée) préside à bien des discussions, il s'agit d'amener progressivement l'enfant à prendre conscience de la fragilité, des implications et des conséquences des idées, des opinions exprimées (les siennes et celles d'autrui) par la pratique d'un dialogue particulier : le dialogue socratique.

Le dialogue socratique est un jeu progressif de questions / réponses sur des opinions, des affirmations, des énoncés, des croyances, des connaissances... exprimés par les différents interlocuteurs. Sa finalité consiste à savoir faire le bien et à rechercher comment concilier ce qui est bon pour l'un et ce qui l'est pour tous.

Pour ce faire, BRÉNIFIER utilise un mode de raisonnement, de questionnement et d'interprétation qui consiste à analyser la réalité en confrontant des idées, des opinions, des hypothèses, qui cherche à les dépasser en tentant de faire émerger de nouvelles propositions. Il met en œuvre une logique de la réfutation dans le but d'éliminer les opinions fausses.

Le choix de « la réponse » sera laissé à chacun selon ses convictions, l'essentiel étant qu'elle ne soit plus la même que celle de départ. Il s'agit de trouver « une vérité » qu'on ignore, d'aider chacun à trouver sa propre voie et ses propres lois d'action, de défier à chaque instant sa propre ignorance pour pouvoir avancer.

Cette pratique implique nécessairement la maîtrise du questionnement chez l'enseignant et son transfert dans l'exercice du questionnement mutuel par les élèves dans la discussion.

Par la pratique du dialogue socratique, BRÉNIFIER cible **l'élaboration, la construction, la compréhension de la question, l'élaboration du problème** qui sera posé.

Étapes du dispositif

- Des outils « déclencheurs » : une thématique générale, un support extérieur (un texte référent, un texte d'auteur, un album, un film, une œuvre d'art...), une narration personnelle qui « capturent » un sujet, un problème à traiter, à analyser. Le sujet doit impliquer l'idée chez les participants qu'il peut être traité par eux.
- L'expression des opinions, des croyances sur le sujet de la discussion.
- L'identification des présupposés (la thèse) à partir desquels parle le sujet : « À partir de quoi je dis « je pense que » ? », « Qu'est-ce qui légitime ce que je pense, ce que je dis et à partir de quoi il est énoncé » ?
- La position critique (l'antithèse) : la discussion n'est pas un simple échange d'opinions. Critiquer, c'est accepter d'envisager ce qui ne va pas dans ce qui est dit, c'est pouvoir identifier la limite des opinions, des propos. C'est tenter d'aller jusqu'au bout des objections qui me sont faites ou que je conçois, j'entrevois moi-même pour voir en quoi elles peuvent invalider ou valider ma proposition, ma position ou celles des autres.
- La conceptualisation (la synthèse) : l'élaboration de la problématique.
Il s'agit de trouver les questions qui correspondent aux réponses que l'on pense déjà avoir sur un sujet.
Il s'agit de saisir un concept dans sa multiplicité de sens, avec toute la tension conflictuelle que peut comporter cette multiplicité afin de faire apparaître les problèmes inhérents au sujet abordé.
Cette étape consiste à éliminer les opinions ou les croyances par la mise en œuvre d'un questionnement mutuel.

Déroulement de la discussion

L'exercice du questionnement mutuel

- Tous les élèves préparent à l'avance un sujet donné ou choisi : ils identifient leurs pensées, leurs opinions, leurs croyances ainsi que leurs arguments (favorables / défavorables) à propos du sujet.
- Lors de l'atelier, un premier élève « conférencier » présente ses opinions et ses arguments.
- Les autres élèves jouent le rôle des questionneurs : ils ont la consigne de lui poser des questions de clarification, de précision sur des points « obscurs ». Il ne s'agit pas ici de présenter d'autres hypothèses. Leurs questions tentent de soulever des contradictions dans les propos émis.
- Le « conférencier » du jour se doit de préciser, de clarifier ses propos : il apporte d'autres éléments, il propose des distinctions, il met au jour certains de ses présupposés, il tente d'identifier des relations entre ses propos...
- L'enseignant demande aux questionneurs s'ils sont satisfaits ou non des réponses apportées à leurs questions, si la réponse à leur question est claire et compréhensible.
Si « non » : le conférencier doit recommencer, doit compléter.
Si « oui », on continue (attention, on ne dit pas oui pour « être gentil »). À des fins de vérification, l'enseignant demande éventuellement au questionneur de reformuler les réponses obtenues.
Le « conférencier » doit marquer son accord sur la reformulation de son propos.
- Ensuite l'enseignant demande au questionneur si le « conférencier » a répondu à sa question.
Si « oui », on continue.
Si « non », le conférencier recommence.
- C'est à partir de ce moment, que d'autres hypothèses peuvent être présentées.
- L'élève ou les élèves qui présenteront d'autres hypothèses devront souligner les enjeux qu'ils soulèvent par rapport à son ou ses prédécesseurs.
- Au fur et à mesure du développement de la discussion, les points principaux sont inscrits au tableau, où l'on voit peu à peu apparaître un schéma général de traitement du sujet et les diverses problématiques soulevées.

Les types d'ateliers proposés par Oscar BRÉNIFIER

- **Atelier sur objet** : ce type d'atelier est utile surtout en maternelle. Il permet de vérifier le rapport entre les choses et ce que l'on dit d'elles, entre le discours et la perception des sens.
- **Atelier sur thème** : le thème est choisi par l'enseignant ou par l'ensemble de la classe. C'est une question qui est généralement le point de départ.
- **Atelier sur texte** : une histoire, un conte... sera raconté préalablement aux élèves. Cela permet à la fois de travailler la compréhension et la réflexion : ils devront articuler leurs choix, les argumenter, les comparer à ceux de leurs camarades.
- **Atelier à partir d'exercices** : « pareil / pas pareil », « d'accord / pas d'accord », dilemmes, concepts...
Ce type d'atelier permet de travailler sur des compétences spécifiques.
- **Atelier art et philosophie** : à partir de dessins, de peintures, d'un film, d'un spectacle, d'une exposition, d'une promenade... cet atelier permet de développer le côté créatif de l'enfant tout en l'amenant à évaluer et à émettre un jugement critique.

Les ateliers doivent être menés selon des exigences et des règles très précises :

Exigences principales :

- Savoir ce que l'on dit ;
- Parler au bon moment ;
- Finir ce que l'on dit.

Règles strictes :

- Lever la main et ne pas lever la main si quelqu'un parle ;
- Ne pas se précipiter ;
- Garder en tête la question initiale ;
- Pouvoir reformuler la parole d'un camarade en particulier si l'on veut exprimer son désaccord ;
- Avant d'accepter une idée, vérifier si celle-ci est bien claire ;
- Vérifier si l'idée est nouvelle ;
- Vérifier si l'objection contredit bien la proposition initiale ;
- Si l'on souhaite exprimer une nouvelle idée, établir un lien avec l'idée précédente ;
- Aider quelqu'un seulement s'il le demande ;
- Accepter une hypothèse si l'on n'en a pas d'autre à proposer.

Place et rôle de l'enseignant

Dans cette pratique du dialogue socratique, l'enseignant y joue **le rôle principal** :

- Il s'assure que les pensées soient claires et comprises, ce qu'il vérifiera.
- Il introduit dans le débat des principes liés au développement du raisonnement logique (la dialectique).
- Il se met en position de celui qui ne sait pas : « Je ne sais pas mais je désire savoir, donc je vous questionne pour apprendre de vous ».
- Il questionne et interpelle les élèves sur ce qu'ils prétendent savoir.
- Il n'émet aucune thèse sur la question, sur l'idée en discussion.
- Il pose (généralement) une question de départ sous forme d'une demande de définition.
- Il réfute les thèses, les opinions émises par les élèves lorsque ceux-ci répondent à sa question ; il « provoque ». Il montre aux élèves qu'en réalité, ils ne savent pas ce qu'ils prétendent savoir. Il conduit chacun des élèves à reconnaître, tout comme lui, leur état d'ignorance tout en suscitant chez eux le désir de savoir qui découlerait de cette ignorance.

Publications (liste non exhaustive)

- BRÉNIFIER, O., Collection « PhiloZenfants », Nathan
- BRÉNIFIER, O., Collection « Les petits PhiloZenfants », Nathan
- BRÉNIFIER, O., Collection « C'est quoi l'idée ? », Nathan
- BRÉNIFIER, O., Collection « PhiloZidées », Nathan
- BRÉNIFIER, O., Les petits albums de philosophie, Autrement

Sources :

<http://philosophie-marseille.com/accueil/la-pratique-philosophique.html>
www.philoma.org/dogcs/2011/Brenifier-Largumentation-philosophique.doc
https://fr.wikipedia.org/wiki/Oscar_Brenifier
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44982&pos=1>
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Maieutique_\(philosophie\)ww.educ-](https://fr.wikipedia.org/wiki/Maieutique_(philosophie)ww.educ-)
www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39045
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Pratique_de_la_philosophie.pdf
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/lettres/philosophie/Pages/2008/93_OscarBrenifier.aspx
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Pratique_de_la_philosophie.pdf
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Question_de_logiques.pdf
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Contes_Philosophiques.pdf
http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/La_raison_et_le_sensible.pdf
<http://www.entrevues.net/LinkClick.aspx?fileticket=WDiZ9fsNs1%3d&tabid=622>

Née en 1970 à Lille.

Maitre de conférences en Sciences de l'Éducation et professeur de philosophie à l'Université de Nantes.

Professeur de philosophie à l'UFR des Pays de la Loire.

Membre du CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes) et coordinatrice du groupe de recherche PHILEAS (Philosophie. Littérature. École. Adaptation scolaire).

Membre du groupe d'experts auprès du ministère de l'Éducation nationale, chargé de la mise en œuvre des programmes d'Enseignement Moral et Civique.

Chercheur associé au laboratoire Le LIMIER. Centre de recherche sur la littérature de jeunesse. Université du Québec. Campus Lévis. Canada.

Chercheur associé au laboratoire LINCK. Département de pédagogie. Université d'Égée. Rhodes. Grèce.

Spécialiste de J.-J. Rousseau et des liens entre philosophie et littérature, elle applique ses recherches à la pratique de la philosophie avant la Terminale et à l'école primaire en particulier.

Experte auprès de l'UNESCO pour le développement de la philosophie avec les enfants et coordinatrice des « Rencontres internationales sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques ».

Auteure d'ouvrages en philosophie.

Collaboratrice à l'émission « Les maternelles » sur France 5.

Animatrice des « Gouters de philosophie et de littérature » à l'Université Populaire du Gout de Michel ONFRAY.

Particularité(s) pédagogique et méthodologique

La littérature jeunesse, un tremplin pour la réflexion, un éveil à la pensée réflexive

E. CHIROUTER considère la littérature jeunesse comme un support déclencheur de la pensée réflexive chez l'enfant : elle met en relation l'expérience singulière de l'individu et le concept.

La philosophie et la littérature visent à donner du sens et de l'intelligibilité à notre existence :

- La philosophie se propose de rendre « invisible » le « visible », en transformant la réalité en concept ;
- La littérature se propose de rendre « visible » « l'invisible », en incarnant l'idée, le concept dans un récit.

La littérature aide l'enfant à sortir progressivement de sa subjectivité. Elle place « le problème philosophique » à la « bonne distance » entre la proximité de l'expérience personnelle, qui empêche le recul, la décentration et l'éloignement du concept, qui empêche l'implication personnelle. La littérature permet la décentration.

Les récits, les contes, les fictions, les fables... imaginent des histoires singulières qui visent à dire l'universalité de la condition humaine, qui révèlent une vision du monde qui nous éclaire sur notre identité et notre place dans le monde. Ils « bousculent » un sujet, un thème et suscitent des discussions sur ses significations.

E. CHIROUTER distingue deux formes distinctes de publications à portée philosophique :

- Les récits qui proposent des métaphores pour aborder des questions métaphysiques ;
- Les « manuels, revues, magazines... » pour enfants qui proposent des notions, des thématiques particulières qui suscitent la réflexion.

Des albums pour :

- Créer une culture littéraire commune au groupe classe ;
- Élargir les points de vue et de montrer la problématique sous ses différents aspects ;
- Mettre le problème à bonne distance : je parle de moi mais à travers un récit qui me permet de sortir de l'affectivité, de prendre assez de recul pour commencer à réfléchir.

Des récits porteurs de sens

« Pour qu'une histoire accroche vraiment l'attention de l'enfant, il faut qu'elle le divertisse et qu'elle éveille sa curiosité. Mais pour enrichir sa vie, il faut en outre qu'elle stimule son imagination ; qu'elle l'aide à développer son intelligence et à voir clair dans ses émotions ; qu'elle soit accordée à ses angoisses et à ses aspirations ; qu'elle lui fasse prendre conscience de ses difficultés, tout en lui suggérant des solutions aux problèmes qui le troublent. Bref, elle doit, en un seul et même temps, se mettre en accord avec tous les aspects de sa personnalité sans amoindrir, au contraire en la reconnaissant pleinement, la gravité de la situation de l'enfant et en lui donnant par la même occasion confiance en lui et en son avenir. » *

Démarche générale

Choisir avec les élèves le thème de la prochaine discussion.

Établir une bibliographie (+ ou – une dizaine d'albums envisageant différents aspects de la problématique) qui sert de culture générale commune.

Lire les albums (ou quelques-uns) au cours des deux semaines qui précèdent la discussion : l'objet de la lecture est de vérifier la compréhension du récit sans engager le questionnement ou les réflexions sur le thème proposé.

Les livres restent à la disposition des élèves dans la BCD.

Le jour de la discussion, les livres sont présents au centre du cercle de discussion.

Lors du débat, les élèves peuvent y faire appel s'ils le souhaitent. Faire appel aux exemples tirés de leurs différentes lectures (des exemples « exemplaires » qui permettent de quitter le registre de la quotidienneté, de l'expérience personnelle vécue).

Place et rôle de l'enseignant

Dans cette pratique, l'enseignant :

- lit en amont des albums thématiques et en vérifie la compréhension.
- lors de l'activité, il rappelle et fait respecter les règles élémentaires du débat démocratique.
- donne les consignes relatives aux exigences intellectuelles de la discussion (la justification, la conceptualisation...).
- relance les questions, affine les raisonnements, propose des pistes de réflexion, des contrexemples, explicite des concepts...
- reprend des textes lus et pose des questions pour aider les élèves à développer leurs pensées.
- centre et recentre la discussion sur les albums.
- aide les élèves à se concentrer sur l'objectif conceptuel et à mettre de la distance avec leurs affects.
- ne prend pas parti sur le contenu : si l'idée essentielle n'apparaît pas dans la discussion, il propose un album qui l'illustre.
- aide l'élève à aller plus loin dans l'élaboration des concepts.
- interroge le sens des savoirs scolaires, le sens des connaissances.
- ...

Publications (liste non exhaustive)

CHIROUTER, E., *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, Hachette, 2011

CHIROUTER, E., *L'enfant, la littérature et la philosophie*, L'Harmattan, 2015

CHIROUTER, E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire : la littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Hachette, 2007

CHIROUTER, E., *Moi Jean-Jacques Rousseau*, Les Petits Platons, 2012

Sources :

*CHIROUTER, É., *La portée philosophique de la littérature jeunesse*, Diotime n° 30, juillet 2006
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32766>

Les maternelles, Atelier philo avec Edwige Chirouter
<https://www.youtube.com/watch?v=cudzeI4D8uo>

Né à Eu en 1923 (Seine-Maritime), décédé en 2008 à Paris.

Docteur en psychologie et en psychanalyse.

Fondateur et président des « Ateliers de philosophie AGSAS » ; l'association des groupes de soutien au soutien (groupe d'analyse de la pratique pour les enseignants).

Auteur de nombreux travaux relatifs à l'émergence de la pensée enfantine, à son fonctionnement et à son évolution.

Particularité(s) pédagogique et méthodologique

Jacques LÉVINE a pour objectif de faire découvrir aux enfants une autre forme de cohabitation, de leur donner le plaisir de la recherche de l'intelligibilité et les rendre contributeurs du développement de la société, du « faire connaissance avec la vie ».

La conception des ateliers de philosophie AGSAS ne donne pas le primat à la discussion, mais à un ensemble formé d'une émergence d'idées chez chacun au sein du groupe.

La pensée libre de l'enfant comme point de départ

Jacques LÉVINE accorde une grande importance à la parole libre de l'enfant. Il base son approche sur l'émergence d'idées chez chacun et au sein du groupe, sur l'émergence d'un débat interne suivi parfois, mais ce n'est pas l'essentiel, par un débat externe, accompagné d'exemples et/ou d'arguments. Pour lui, il s'agit d'une philosophie naturelle qui évoque les choses de la vie : l'expression de la pensée préalable sans recherche laborieuse, laissant la parole advenir.

Il vise des objectifs de différents ordres :

D'ordre psychologique : développer la confiance et l'estime de soi

- Pour l'enseignant : développer sa confiance vis-à-vis de l'enfant
Il est indispensable de considérer l'enfant comme un individu reconnu et institué, comme un être de pensée. L'enseignant doit se sentir investi d'un statut de « sujet apportant » à son groupe classe et se sentir reconnu par les enfants comme « interlocuteur valable ».
- Pour l'élève : développer l'estime de soi, sa confiance en soi
C'est par l'exercice de la pensée libre que l'enfant aura conscience d'avoir une place importante reconnue dans le groupe classe et dans l'enceinte de l'école. Fier de ce statut, il pourra développer et/ou modifier sa confiance en lui, son estime de soi.

Permettre ces ateliers, c'est ouvrir une porte à de multiples changements de regards :

- Un regard neuf sur lui-même : l'enfant découvre le potentiel qu'il a en lui.
- Un regard neuf entre lui et les autres : l'enfant apporte au groupe des pensées intéressantes permettant à tous d'avancer dans la réflexion.
- Un regard neuf sur l'enseignant : un enseignant qui lui accorde toute sa confiance.

Ces regards entraînent une modification du climat de classe, des relations entre les élèves, de la relation entre l'enseignant et le savoir et permettent de redynamiser positivement les projections dans l'avenir de chacun.

D'ordre pédagogique : développer le rapport langage-pensée et l'expérience du silence

C'est à l'enseignant que s'adressent tout particulièrement les objectifs d'ordre pédagogique. Il devra être attentif à deux aspects lors de la mise en place de ces discussions :

• Le rapport langage-pensée

C'est à ce niveau que l'enseignant va permettre de modifier le rapport au savoir. En effet, apprendre, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des connaissances transmises dans un système « de transmission verticale ». Apprendre nécessite une participation active de l'élève. Le savoir est utile à sa propre réflexion.

Jacques LÉVINE entend par participation active, la possibilité d'explorer les rapports entre la pensée et langage, c'est-à-dire l'absolue nécessité d'une maîtrise suffisante de la langue pour traduire sa pensée, trouver des arguments, questionner les autres avec précision. L'élève apprendra ainsi l'importance d'un vocabulaire bien choisi et d'une syntaxe riche.

• L'expérience du silence

L'enseignant doit permettre à ses élèves de « faire l'expérience du silence ». Il aura pour « tâche » de faire prendre conscience aux enfants combien il est important de prendre son temps pour élaborer une pensée qu'il saura présenter de façon claire.

D'ordre politico-citoyen : mise en œuvre d'un « espace hors menace »

J. LÉVINE entend par « espace hors menace », un espace excluant toute évaluation, un espace où il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses.

Il porte son attention sur la dimension citoyenne des activités :

- Le respect des règles de la prise de parole.
- L'apprentissage à différer sa prise de parole.
- L'écoute d'autrui sans intervenir immédiatement.
- L'apprentissage de la décentration : la prise en compte de la parole de l'autre, le questionnement de l'autre pour obtenir des précisions, la reformulation de ce que l'autre a dit pour vérifier qu'on l'a compris, la prise en compte des apports et des objections de l'autre, la recherche mutuelle de connaissances qui permettent d'assurer son propre point de vue.

Mise en place du dispositif

La démarche s'inscrit dans la continuité, la régularité et le refus d'un avancement rapide.

Elle est régie par une règle fondamentale d'une extrême concision qui comporte six points qui sont clairement explicités aux enfants à chaque séance :

1. Un avant-propos sur : « *Qu'est-ce que la philosophie ?* » (Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses...)
2. L'invitation à réfléchir à propos de la place d'un habitant dans le monde.
3. L'annonce que l'enseignant assistera à l'atelier en tant qu'« habitant du monde », qu'il n'interviendra pas et garantira le respect du cadre.
4. L'énoncé des contrats de fonctionnement.
5. Le déroulement : parler seulement si l'on a le bâton de parole durant une séance de 10 minutes.
6. L'énoncé d'un thème sous la forme d'un « mot inducteur », d'une question.

Après les dix minutes d'atelier, les élèves sont invités à dire « comment ça s'est passé pour eux ». La séance se déroule comme un voyage d'enquête sur la condition humaine au cours duquel l'enfant s'approprie un autre statut social, celui « d'interlocuteur valable », au sein d'un groupe qui deviendra alors une communauté de recherche (cf. Matthew LIPMAN).

La présence silencieuse de l'enseignant apporte à chaque enfant un supplément de confiance en sa capacité à réfléchir. L'atelier offre à chaque enfant une façon d'être ensemble qui est différente de celle de la classe, de celle qu'il a dans une relation enseignant-élève ou enfant-adulte. Il s'agit d'une recherche collective qui, pour une fois, ne fait pas l'objet d'une évaluation scolaire ; elle se déroule dans un cadre exigeant, rassurant, hors menace ; elle autorise l'enfant à oser penser, à tout âge et à relever le défi de rentrer dans l'espace des énigmes de la vie.

Cette recherche met en jeu des enjeux fondamentaux qui nécessitent des efforts pour construire, naturellement, dans les interactions au sein du groupe, une pensée personnelle et autonome.

Place et rôle de l'enseignant

Dans ce dispositif, l'enseignant :

- rappelle que personne n'est obligé de parler ;
- reste effacé, n'admet aucun jugement, fait confiance ;
- se limite à un guidage cognitif très faible ;
- dans une seconde phase, il interroge, reformule et synthétise ce qui a été exprimé.

Publications (liste non exhaustive)

LÉVINE, J. ; MOLL, J., et al., *JE est un autre pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*, ESF, 2011

LÉVINE, Jacques, DEVELAY, Michel, *Pour une anthropologie des savoirs scolaires : de la désappartenance à la réappartenance*, ESF, 2003

LÉVINE, J. ; CHAMBARD, G. ; SILLAM, M. ; GOSTAIN, D., *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? - Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine*, ESF, 2008

LÉVINE, J. ; MOLL, J., *Prévenir les souffrances à l'école*, ESF, 2009

Sources :

LEVINE, J. ; L'Atelier-Philosophie de la maternelle au collège - Spécificité, pratique, fondements - Préalables

<http://ateliers.philo.free.fr/principes/specifique.htm>

https://fr.wikipedia.org/wiki/Jacques_L%C3%A9vine

CHAMBARD, Geneviève, Les Ateliers de Philosophie Agsas-Lévine : quelle démarche de formation ? Diotime n°48, avril 2011

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39601>

Né à Vineland (New Jersey) en 1922 et décédé en 2010.
 Philosophe humaniste, pédagogue, chercheur en éducation.
 Il est le premier à tenter une initiation des enfants à la pensée logique et rationnelle à travers des romans de philosophie destinés à amorcer la réflexion.
 Professeur à l'Université de Standford, au City Collège de New York.
 Fondateur de l'IAPC (Institut pour l'avancement de la philosophie pour enfants).

Particularité(s) pédagogique et méthodologique

Les travaux de Matthew Lipman « visent à promouvoir un enseignement généralisé et adapté de la capacité à penser par soi-même. Il a mis au point un système théorique et pratique : susciter la pensée rationnelle et créative à travers des ateliers de discussion à caractère philosophique pour les enfants. Le tout est soutenu par des romans philosophiques (« manuels narratifs ») et des manuels d'exercices (« guides pédagogiques ») »*.

Un dispositif particulier : la mise en place d'une communauté de recherche

C'est par la transformation de la classe en une « communauté de recherche » que Matthew LIPMAN propose d'aborder la philosophie avec les enfants.

En effet, mettre en place un tel dispositif permet d'organiser une discussion dans laquelle l'élève cherche avec les autres, une solution grâce à une démarche qui permettra d'éliminer, au fur et à mesure, les raisonnements non pertinents. Il s'agit d'élaborer une clarification des concepts de manière à ce que les conséquences de l'action apparaissent plus clairement et permettent de déterminer si le but fixé en commun pourra être atteint.

La collaboration devient une dynamique où chaque intervention encourage les élèves à justifier et à soutenir davantage leur position qui sans cette collaboration resterait sans fondement. Ce regroupement de pairs favorise le développement individuel en ce qu'il fait prendre conscience à l'enfant de ses potentialités. Le cadre des investigations de la communauté de recherche n'est pas préétabli mais se construit, se définit au fil des interventions. Dès que les participants ont assimilé et intériorisé cette méthode, ils arrivent à penser en termes de méthode et à avoir spontanément une pensée structurée.

Cette « communauté » est un espace ouvert à une réflexion dynamique, propice à l'émergence d'idées nouvelles. Elle est un lieu d'une pensée en acte c'est-à-dire, d'un exercice de la pensée logique et dialogique.

Elle exige et crée les conditions de possibilité d'un engagement personnel et d'une participation active.

Elle apprend aux élèves comment penser.

La communauté de recherche, telle que la conçoit Matthew LIPMAN, initie l'enfant :

- à la pensée logique, la logique au sens commun, c'est-à-dire celle des « bonnes raisons » ; du « bon sens », afin de prévenir l'arbitraire et de lui apprendre ainsi à justifier ses énoncés par un discours cohérent ;
- à la pensée cohérente, c'est-à-dire celle avec l'absence de contradictions, celle permettant de concevoir et d'énoncer ses idées de façon homogène ;
- à penser par lui-même ;
- à penser ensemble ;
- à acquérir des comportements intellectuellement moraux par la conversation.

Cette pratique fournit à l'enfant des instruments pour comprendre, examiner, évaluer objectivement les structures du discours.

Deux éléments essentiels :

- Des romans philosophiques (« manuels narratifs »)
- Des manuels d'exercices (« guides pédagogiques »)

Sa méthode est structurée **en 5 étapes** :

1. La lecture partagée d'un passage du roman.

Ces romans servent de modèle. Ils présentent des enfants en train de chercher, de se poser des questions.

Elle se fait à haute voix, par les élèves (où par l'enseignant quand cela est nécessaire). L'élève arrête sa lecture quand il le souhaite et cède la lecture à un de ses pairs.

2. La « Cueillette » des questions

Les élèves sont invités à relever un passage marquant et/ou à formuler des questions soulevées par le texte pour préciser le point de départ de la discussion.

3. La discussion autour du thème et des questions

L'échange se déroule au sein de la communauté de recherche. Quand la discussion s'engage, les participants sont invités à exprimer leur point de vue sur la question et sont conviés à manipuler les outils d'animations : produire des exemples et des contrexemples pour illustrer leur hypothèse, travailler en lien, éviter les incohérences dans les critères qui sont utilisés dans les définitions, reformuler les hypothèses émises... L'acquisition de ces outils se fait progressivement par tous.

4. La réalisation d'exercices réflexifs

Ces exercices permettent de développer chez chacun la pensée réflexive, la pensée critique, la pensée créative et donc, de dépasser de façon ludique la simple opinion, de découvrir des champs de sa propre pensée et celle des autres jusque-là inaperçue.

Une pensée qui peut s'enseigner : **la pensée réflexive**

Il s'agit d'une manière de pensée consciente de ses causes et de ses conséquences qui amène à rechercher des solutions afin de résoudre une situation particulière ou problématique (J. DEWEY)

L'utiliser, c'est faire preuve d'ouverture d'esprit, d'objectivité et accepter de se confronter aux idées des autres. Elle a pour objectifs de justifier et argumenter ses affirmations. Elle est fondée et structurée pour paraître convaincante. La pensée réflexive est une attitude à mettre en place. Elle est à la recherche de la vérité.

Elle a pour piliers le raisonnement et le jugement. Elle a l'avantage d'être autocorrective car, comme la classe est une communauté de recherche, les élèves sont attentifs aux méthodes et procédés et se mettent alors à se corriger les uns les autres. La pensée réflexive est soucieuse du contexte. Elle permet de dégager du sens en développant plusieurs attitudes telles que : penser de manière critique, raisonner, former des concepts, rechercher et traduire.

Une pensée à développer : **la pensée créative**

L'acte de créer quelque chose de nouveau, la capacité à trouver des solutions originales, la volonté de modifier ou de transformer le monde sont les trois sens possibles de ce concept. Il s'agit d'une pensée qui contribue au jugement. Elle est orientée par le contexte et vise la recherche de sens. Elle consiste à faire des connexions ; des connexions neuves et différentes, pensée de manière créative. Elle suppose un dialogue entre les enfants. Chacun des élèves parle à la première personne. Il s'agit d'offrir aux enfants un environnement propice à la création.

5. L'ouverture à d'autres réponses

Place et rôle de l'enseignant

Matthew LIPMAN s'appuie sur les caractéristiques du bon enseignant selon Gilbert Ryle* pour déterminer les qualités d'une communauté de recherche développant la pensée multidimensionnelle :

- Il ne se répète pas, il reformule ;
- Il attend des élèves qu'ils utilisent leurs acquis pour reformuler, synthétiser, analyser les implications dans des conclusions et faire des mises en lien avec les cours précédents ;
- Il ne se contente pas de dire ce qu'il faut faire : il le montre pour pousser ses élèves à progresser par la voie de l'imitation.

- Il interroge en permanence ses élèves et interroge leurs réponses ;
- Il fait faire et refaire continuellement les exercices ;
- Il accompagne les élèves sur une piste connue pour ensuite les laisser explorer ce qui suit de façon autonome ;
- Il accepte les propositions qu'il sait fausses pour que les élèves détectent par eux-mêmes les erreurs ou les limites de tel ou tel raisonnement ;
- Il attire l'attention sur des problèmes comparables mais moins difficiles afin que les élèves puissent faire des analogies ;
- Il décompose les problèmes compliqués en éléments plus simples afin que les élèves puissent recomposer les éléments et trouver les solutions ;
- Lorsqu'on bute sur un problème, le professeur pose des questions subsidiaires ou propose des problèmes analogues.

Le professeur doit respecter ces qualités pour permettre aux élèves d'entamer un dialogue avec eux-mêmes et penser en autonomie. C'est de cette manière que créativité et pensée critique sont interconnectées.

Publications (liste non exhaustive)

Romans philosophiques pour les élèves

Elfie (Cycle 2 – M3 / P1 / P2)

- Raisonner sur l'activité de penser

<https://philoenfant.org/elfie-raisonner-sur-lactivite-de-penser/>

Kio et Augustine (P1 / P2)

- Introduction à la philosophie de la nature

<https://philoenfant.org/kio-et-augustine-introduction-a-la-philosophie-de-la-nature/>

Pixie (Cycle 3)

- Signification et ambiguïté de la signification

Nous: (suite de Pixie) (P4 / P5)

- Formation du caractère

<https://philoenfant.org/pixie-signification-et-ambiguite-de-la-signification-nous-la-formation-du-caractere/>

La découverte de Harry Stottelmeier (Cycle 4)

- Introduction aux principales habiletés d'une pensée logique

<https://philoenfant.org/la-decouverte-de-harry-introduction-aux-principales-habiletés-dune-pensee-logique/>

Ouvrages (liste non exhaustive)

LIPMAN, Matthew, *La formation du jugement*, Les Éditions logiques, Montréal, 1992

LIPMAN, M., *À l'école de la pensée – Enseigner une pensée holistique, traduit de l'anglais par Nicole Decostre, Pédagogies en développement*, De Boeck, 2006

Sources :

AGOSTINI, Marie, *Généalogie du concept de « communauté de recherche »* : C. S. Pierce, J. Dewey et M. Lipman, *Diotime* numéro 33, avril 2007

LELEUX, Claudine ; ABEL, Gilles, *La philosophie pour enfants : Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, De Boeck, 2008

DANIEL, Marie-France, *La Philosophie et les enfants – Les modèles de Lipman et de Dewey*, De Boeck & Belin, 1996

*https://fr.wikipedia.org/wiki/Matthew_Lipman

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=32827>

<https://philoenfant.org/programmes-de-formation/>

*<http://www.cosmopolis-educ.com/atelier-de-philosophie.html>

<https://philoenfant.org/%E2%80%A2-histoires-pour-enfants/>

<http://philohorsclasse.free.fr/spip.php?article6>

Né à Nîmes (Gard) en 1945.

Docteur en sciences de l'éducation.

Professeur émérite des Universités en sciences de l'éducation à l'université Paul-Valéry de Montpellier.

Directeur du Département des Sciences de l'Éducation et du CERFEE (Centre d'Études et de Recherche sur la Formation, l'Éducation et l'Enseignement).

Didacticien de la philosophie.

Fondateur et rédacteur en chef de la revue internationale de didactique de la philosophie « Diotime »

Membre du Comité de rédaction des Cahiers Pédagogiques, du Conseil d'administration de l'ACIREPH (Association pour la Création d'Instituts de Recherche pour l'Enseignement de la Philosophie).

Coorganisateur des colloques sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques qui se tiennent depuis 2006 à l'UNESCO.

Expert de l'UNESCO, à la suite de son rapport sur la philosophie à l'école primaire dans le monde.

Fondateur et animateur du Café Philo de Narbonne, cofondateur de l'Université Populaire de Septimanie (Narbonne) ainsi que de l'Université Populaire de la Narbonnaise

Particularité(s) pédagogique et méthodologique

La didactique de l'apprentissage du philosophe (DAP)¹

Les travaux de M. TOZZI portent sur les pratiques de la philosophie à l'école (de la maternelle au collège) et sur les pratiques nouvelles de la philosophie dans la cité (cafés, ateliers de lecture et d'écriture philosophiques, universités populaires, bibliothèques...) et particulièrement sur la didactique de l'apprentissage du philosophe (DPA) de la maternelle au collège.

Ses travaux se sont orientés à partir de 2000 vers la philosophie avec les enfants, particulièrement à partir des mythes platoniciens.

Au regard de sa formation, il intègre dans l'élaboration de sa didactique de l'apprentissage du philosophe, les apports issus de recherches en matière de sciences cognitives et de psychologie développementale, des théories de la motivation, des théories de l'apprentissage, de la psychologie sociale et du socioconstructivisme, des sciences du langage, d'un certain nombre de concepts utilisés dans les autres didactiques disciplinaires (transposition didactique, savoir à enseigner, enseignés et appris, pratiques sociales de référence, représentation, conflit sociocognitif, situation problème...). Sa « méthode » fait appel à une démarche d'approche par compétences, d'évaluation formative, de pédagogie différenciée, de pédagogie coopérative, de pédagogie institutionnelle...

La discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)²

Michel TOZZI s'intéresse particulièrement à trois types de « familles de situations philosophiques » (considérées comme des compétences par M. TOZZI) :

- Lire philosophiquement un texte ;
- Écrire philosophiquement ;
- Discuter philosophiquement.

C'est la discussion à visée philosophique qui retiendra toute notre attention avec les enfants car :

- elle est considérée comme l'un des moyens d'apprentissage du philosophe ;
- elle est incontournable à l'école maternelle, où les élèves ne savent ni lire ni écrire ;
- elle est un « moteur » pour les élèves en difficulté scolaire, pour les élèves en difficulté face à l'écrit ;
- elle éveille, à certaines conditions d'écoute, de rigueur, d'interactions, à la pensée réflexive (individuelle et collective), en confrontant la différence des points de vue, propice à une évolution des idées.

Néanmoins, si l'activité est essentiellement orale, il est enrichissant de l'accompagner par la lecture de textes adaptés, par la rédaction d'une phrase ou d'un paragraphe avant la discussion (dictée à l'adulte en maternelle), par la rédaction d'un petit texte pour voir ce qui a changé par rapport au début de l'activité, grâce aux échanges... Un résumé de la discussion, une affiche présentant quelques phrases, quelques images fortes ou conclusives peuvent être proposés...

M. Tozzi parle de « visée » pour signifier qu'une démarche de type philosophique et démocratique est initiée.

Pour de jeunes enfants, cela suppose une aide pour y parvenir : c'est l'enseignant qui par une méthode, des dispositifs, des exercices va aider le plus efficacement possible « l'apprenti-philosophe » à s'engager sur le chemin du philosopher comme pratique réflexive spécifique.

La discussion est réglée et régulée entre les élèves sous la conduite vigilante de l'enseignant, à partir de questions que les élèves ont eux-mêmes posées et choisi de débattre (tirées d'une boîte à questions ou formulées par ceux-ci après lecture et interprétation d'un album de jeunesse, d'un roman, d'un conte, d'un mythe...).

L'apprentissage du philosopher doit être vu comme une démarche de réflexion : une discussion est philosophique à la fois par la nature des questions abordées, par l'exercice partagé de l'usage de la raison, par la constitution d'un groupe discussionnel en communauté de recherche (voir Matthew LIPMAN).

Instituer une communauté de recherche, c'est développer un « intellectuel collectif », où l'enjeu de la discussion est d'avancer sur une question importante posée (rapport de sens), et non d'avoir raison (de l'autre : rapport de force) ; de rechercher avec et non de lutter contre en développant des processus de pensée (problématiser, argumenter, conceptualiser) et en respectant les conditions qui ont été mises en œuvre pour favoriser la discussion à visée démocratique et philosophique.

Les élèves sont amenés à mettre en place le projet d'approfondir collectivement un problème difficile à résoudre, chacun donnant à sa parole un statut d'hypothèse à interroger pour en vérifier sa pertinence.

La durée d'une séquence (mise en place, échanges, analyse de ce qui a été dit...) dépend de l'âge des enfants. Il faut compter entre 20 et 30 minutes en 3^e maternelle, entre 30 et 45 minutes pour des élèves du cycle 2 et entre 45 et 60 minutes pour les élèves des cycles 3 et 4.

Deux éléments interdépendants essentiels dans son dispositif (DVDP)

Une visée démocratique

Cet élément est inspiré par la pédagogie institutionnelle : un cadre démocratique et règlementaire à la discussion, une éthique de la discussion qui reposent sur des principes démocratiques relatifs à la vie sociale communicationnelle, sur des exigences intellectuelles, sur des valeurs morales et éthiques.

La prise de parole est régie par des règles démocratiques.

La discussion s'organise dans un espace structurant : les élèves sont assis en cercle (on discute aussi avec le corps de l'autre, son visage, ses gestes).

L'organisation de la discussion (en fonction des capacités des élèves) privilégie la prise en charge volontaire par les élèves (tournante) (avec l'aide de l'enseignant) d'un rôle spécifique dans la discussion : président, synthétiseur, reformulateur, discutant, observateur.

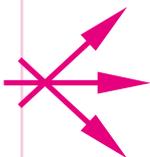
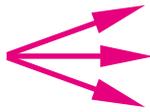
Une visée philosophique : des exigences intellectuelles

La didactique de l'apprentissage du philosopher tente de déterminer les processus de pensée que développe la réflexion philosophique par la mise en œuvre de la discussion à visée démocratique et philosophique :

- **Un processus de problématisation** : le questionnement d'opinions, d'évidences, d'affirmations...
- **Un processus de conceptualisation** : la définition de notions, des distinctions conceptuelles, la construction d'attributs relatifs au concept...
- **Un processus d'argumentation** : la formulation d'exemples, de contrexemples, d'hypothèses de réponse(s) à des objections...

La dimension philosophique de la discussion : trois exigences intellectuelles

TOZZI, M., in Diversifier les méthodes d'animation en philosophie : utiliser la DVDP
<http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=E1QldJimP%2FM%3D&tabid=628>

	La capacité de base de la pensée	Type de liaison entre processus et objet de la pensée	Type de mouvement de la pensée	Intentionnalité du processus de la pensée
SAVOIR  PENSER	CONCEPTUALISER	Une notion : définir son concept Une relation entre notions : élaborer des distinctions conceptuelles, donner du sens à une question.	De la notion à la conception	DÉFINIR (Savoir de quoi on parle)
	PROBLÉMATISER	Une question : questionner ses présupposés et conséquences, formuler les problèmes qu'elle soulève à partir de ses enjeux. Une affirmation, une définition : la mettre en doute, la reformuler sous forme de questions.	De la question au problème. D'une affirmation à une question.	QUESTIONNER (S') interroger, reconsidérer ce que l'on croit savoir et avoir envie d'approfondir.
	ARGUMENTER	Un doute, une objection (concernant une thèse, une affirmation, une définition) Une thèse, une réponse à une question, une solution à un problème.	D'un problème à sa solution.	DÉCONSTRUIRE OBJECTER (Savoir si ce que l'on dit est vrai)
Appliquer à des compétences réflexivement essentielles		 LIRE ÉCRIRE DISCUTER	PENSER PAR SOI-MÊME  Autonomie et liberté de jugement	

Place et rôle de l'enseignant

L'enseignant est un animateur de la discussion sur la FORME et non sur le contenu :

- Il met en place le dispositif : il distribue les rôles en fonction des spécificités des élèves, sur base volontaire ;
- Il installe les élèves dans leur rôle : il rappelle ou fait reformuler par chacun ses missions, son rôle ;
- Il lance les échanges, les cadre et les recadre quand on s'égare, il relance quand on stagne ;
- Il interroge à la cantonade (« parler depuis les coulisses ») ou nominativement pour demander des précisions, un développement, une définition, une argumentation, une exemplification... ;
- Il reformule de manière explicative ou synthétise le point de vue ;
- Il souligne les points de vue contradictoires et amène les élèves à en discuter ;
- Il fait ou fait faire le lien entre les interventions sur le sujet (pour éviter les dérives) ;
- Il fait ou aide à faire le lien entre les contenus des différentes interventions ; il pointe les questions, les éléments de définition, les thèses / les objections qui émergent... ;
- Il encourage chacun à s'exprimer sans obliger, sans forcer ;
- Il valorise ce qui est dit, ce qui est proposé ;
- Il ne porte pas de jugement ; il sollicite l'entraide entre les élèves en cas de difficultés d'un d'entre eux ;
- Il ne donne pas son point de vue, il n'influence pas les échanges ;
- Il anime la phase métacognitive, la phase d'analyse après la discussion : il interroge sur la manière dont les rôles ont été tenus, sur les difficultés rencontrées sur les démarches de la pensée mises en œuvre, sur les améliorations éventuelles à proposer, sur les procédures de prise de parole ;
- Il est le seul à ne pas devoir demander la parole au président pour ne rater aucune occasion philosophique ;
- ...

Publications (liste non exhaustive)

TOZZI, M., *Apprendre à philosopher par la discussion, Pourquoi ? Comment ?* De Boeck, 2007.

TOZZI, M., *Penser par soi-même – Initiation à la philosophie*, Chronique sociale, Lyon, 2005.

TOZZI, M., *Débattre à partir des mythes à l'école et ailleurs*, Chronique sociale, Lyon, 2006.

SOULÉ, Y. ; TOZZI, M. ; BUCHETON, D. ; *La littérature en débats : discussions à visée littéraire et philosophique à l'école primaire*, Scéren-Crdp, 2008.

TOZZI, M., *La morale, ça se discute*, Albin Michel, 2014.

TOZZI, M., *Nouvelles pratiques philosophiques – Répondre à la demande scolaire et sociale de philosophie*, Chronique Sociale, 2012.

Sources :

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

TOZZI, M. ; *Petit dictionnaire de l'apprentissage du philosopher en classe terminale et dans les Nouvelles Pratiques Philosophiques dans l'école et dans la cité*

^{1,2} <http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=44674>

Bibliographie

Vous désirez approfondir vos connaissances relatives à la discipline ?
Nous vous proposons une liste non exhaustive de ressources diverses.

Bibliographie générale

Pour l'enseignant

- BEGUERY, J., *De la GS au CM2 : philosopher à l'école primaire*, Paris : Retz, 2012.
- BOMATI, Y., *Religions du monde entier 9/12*, Col. Découvrir Et Comprendre, Éd. Bordas, 2002.
- BRENIFIER, O., *Enseigner par le débat*, CRDP Bretagne, 2002.
- CHÂTELET, F., *Une histoire de raison : entretiens avec Émile Noël*, Paris : Seuil, 1992.
- CHIROUTER, E., *Aborder la philosophie en classe à partir d'albums de jeunesse*, col. Pédagogie pratique à l'école, Paris Hachette-Éducation, 2012.
- CHIROUTER, E., *Lire, réfléchir et débattre à l'école élémentaire. La littérature de jeunesse pour aborder des questions philosophiques*, Col. Pédagogie pratique à l'école, Paris Hachette-Éducation, 2007.
- CRAHAY, M., *Psychologie de l'éducation*, Puf, Paris 2010.
- CRECCIDE, *Participation Citoyenne : Mode d'emploi – Guide pour la mise en place et le suivi des structures participatives pour Enfants et Jeunes*, 2010.
- CRECCIDE, *Pour mieux comprendre les Droits de l'Enfant*.
- DANIEL, M.-F., *La philosophie et les enfants : l'enfant philosophe : le programme de Lipman et l'influence de Dewey*, Montréal, Québec : Les Éditions Logiques, 1992.
- DANIEL, M.-F., *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*, Presses de l'Université du Québec, 2005.
- DANIEL, M.-F., GIMÉNEZ, M., *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne*, Apprentis philosophes, De Boeck
- DRAELANTS, H. ; DUPRIEZ, V. ; MAROY, C., *Le système scolaire*, Bruxelles : CRISP, 2011.
- FABER, C., *Ensemble pour la paix*, éd. Milan Jeunesse, 2006.
- GALICHET, F., *La philosophie à l'école*, Toulouse : Milan, 2007.
- GIRARDET, ROSADO, *Silence la violence*, Hatier, 2004.
- HEUGHEBAERT, S., *Construire la non-violence. Les besoins fondamentaux de l'enfant de 2 ans à 12 ans*, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2012.
- HUWART, S., SNOECK-NOORDHOFF, *Cercles de paroles à partir des contes pour les 5 à 9 ans*, Apprentis philosophes, De Boeck, 2011.
- JEANNE, L., *Ateliers philosophiques en maternelle, devenir un apprenti philosophe*, 2010.
- LELEUX, C., *Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, col. Apprentis citoyens, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014.
- LELEUX, C. ; LANTIER, J., *Discussion à visée philosophique à partir de contes pour les 5-14 ans*, Apprentis philosophes, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2010.
- LELEUX, C., *Relier les droits et les devoirs de 5 à 14 ans en 32 leçons*, Apprentis citoyens, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2006.
- LELEUX, C., ROCOURT, C., *Former à la coopération et la participation de 5 à 14 ans*, Apprentis citoyens, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2008.
- LELEUX, C. ; ROCOURT, C. ; LANTIER, J., *Développer l'autonomie affective pour les 5 à 14 ans*, col. Apprentis citoyens, Louvain-la-Neuve : De Boeck, 2014.
- LÉVINE, J., CHAMBARD, G., SILLAM, M. GOSTAIN, D., *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ? Ateliers AGSAS de réflexion sur la condition humaine (ARCH)*, Paris : ESF, 2008.
- LIPMAN, M., *À l'école de la pensée - Enseigner une pensée holistique*, Bruxelles : 2^e édition, De Boeck, 2006.

- MAHIEU, M., *Philosophie pour enfants à partir d'une nouvelle de 10 à 14 ans*, Apprentis philosophes, De Boeck, OUVRAGE COLLECTIF, *Les grandes questions des tout-petits*, Bayard jeunesse, 2007.
- PARLEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *La philosophie à l'école*, Bruxelles: Luc Pire, 2001.
- PAQUETTE, C., *Analyse de ses valeurs personnelles*, Montréal, Québec-Amérique, 1982.
- PIQUEMAL, LAGAUTRIERE, *Les philo-fables*, Albin Michel, 2004.
- POLLANIEC, CH. BOISTEAU, M., *Apprenti citoyen, j'arrive*, éd. Les mini Syros, 1998.
- POUYAU, I., *De la MS au CE1: Préparer et animer des ateliers philo*, Paris: Retz, 2012.
- POUYAU, I., *Préparer et animer des ateliers philo (+ CD-ROM de ressources multimédia)*, Retz
- RJOULT, J., *L'esclavage cycle 3*, MDI (les cahiers du jeune citoyen), 2008.
- RJOULT, J., *Les inégalités entre les hommes et les femmes de 1789 à nos jours cycle 3*, MDI (les cahiers du jeune citoyen), 2008
- ROLLIN, F., *L'éveil philosophique*, UNAPEC, Paris, 1982.
- SAGESSER, C., *Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire*, Bruxelles: CRISP, Courrier hebdomadaire n° 2 140-2 141, 2012.
- SAGESSER, C., *Cultes et laïcité*, Bruxelles: CRISP, 2011.
- SASSEVILLE, M., *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Presses Université Laval, 2009.
- TARNERO, J., *Le racisme, les essentiels*, Milan, 2003.
- THIEVENAZ, J., *De l'étonnement à l'apprentissage*, de Boeck, 2017.
- TOZZI, M., *Les pratiques de discussion à visée philosophique – À l'école primaire et au collège: enjeux et spécificités*, in Cahiers pédagogiques n° 432 – Dossier: La philo en discussion, Cercle de Recherche et d'Actions Pédagogiques, 2 005
- UNESCO, *La philosophie une école de la liberté*, Édition UNESCO, 2007.
- UNESCO, *L'éducation: un trésor est caché dedans*, Édition UNESCO, 1999.
- VAN GEND, V.; LELEUX, C., *Apprentis citoyens, Hiérarchiser des valeurs et des normes de 5 à 14 ans*, De Boeck Éducation, Louvain-la-Neuve, 2014.
- VASSARD, J.F., *Antisémitisme, racisme et discriminations cycle 3*, MDI (les cahiers du jeune citoyen), 2009.
- VASSARD, J.F., *Environnement et développement durable cycle 3*, MDI (les cahiers du jeune citoyen), 2 007.
- VASSARD, J.F.; MIROT, L., *À la découverte des grandes religions cycle 3*, MDI (les cahiers du jeune citoyen), 2005.
- VERGELY, B., *La philosophie*, Toulouse: Milan, 1996.
- VERGELY, B., *Les philosophes anciens*, Toulouse: Milan, 1997.

Cadre institutionnel

- BASTIN, J.-P., *Ma commune*, Luc Pire, 2006
- COLLINGE, M., *La commune*, Bruxelles: CRISP, 2006 + complément 2012.
- COLLINGE, M., *La Province*, Bruxelles: CRISP, 2006.
- COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *L'avenir des Belges*, Communauté française / Wallonie-Bruxelles
- COMPO ET PUBLICITÉ, *À fond l'info: la commune*, Compo et publicité, 1999
- COMPO ET PUBLICITÉ, *La commune: information, reportage et guide pratique*, Compo et publicité, 1999.
- CRISP, FRB, *Outil pédagogique sur la commune*, Fondation Roi Baudouin
- DUMONT, G.-H., *Chronologie de la Belgique de 1830 à nos jours*, Le cri histoire, 2001.
- GÉRARD, H., *L'histoire de l'Europe racontée aux jeunes et à leurs parents*, Versant Sud

LELEUX, C., *Dans quelle société je veux vivre ?* Éd. Démopédie, 1998.

LIBERT, A. et BALAND S., *Quizz Belgique Junior*, Éd. Jourdan, 2008.

MABILLE, X., *Histoire politique de la Belgique*, Crisp, 2000.

PATESSON, R., STEINBERG, P., *Les jeunes et la commune : zoom sur ta commune*, Reform et Région wallonne, 2002.

RÉGION WALLONNE, *60 réponses à vos questions*, Région wallonne, 2002.

RÉGION WALLONNE, *Dans quel état vivons-nous ?* Région wallonne, 2005.

SAGESSER, C., *Les pouvoirs en Wallonie*, Crisp, 2004.

VALLET, O., *La politique, d'où ça vient ?* Castor Poche, 2000.

Citoyenneté

BAUDOIS, S., *Le droit des jeunes*, Milan, (Les essentiels), 1999.

BAUMONT, S., *Le droit, l'affaire de tous*, Milan, (Les essentiels), 1999.

BROQUET, H., PETERMANN, S., *Devenir citoyen*, De Boeck, 2001.

CASTILLO, M., *La citoyenneté en question*, Ellipses, 2002.

CICEB, *L'impact des médias pour la jeunesse sur la promotion active d'une citoyenneté européenne*, Cicer, 2006.

Citoyen de ma commune, Cedar, 2000.

CLÉMENT, F., *Jeunesse, politique et citoyenneté*, Memory Press, 1999.

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Les grandes questions*, Communauté française

DECLoux, P., *Citoyen en herbe, de l'école à la commune*, JEC Information, 1994.

DE COOREBYTER, V., *La citoyenneté*, Bruxelles : CRISP, 2002.

DÉMOCRATIE OU BARBARIE, *Objectif commun : Une nouvelle citoyenneté*, Racine, 2006.

EPIN, B., *Le grand livre du jeune citoyen*, Rue du monde, 2001.

FRB, *Itinéraires de la citoyenneté à travers des lieux de Mémoire dans notre pays*, Fondation Roi Baudouin, 1997.

FRB, *Itinéraires de la citoyenneté*, Fondation Roi Baudouin, 1997.

FRB, *Médias et citoyens sur la même longueur d'onde*, Fondation Roi Baudouin, 2002.

FUROIS, S., *Mini-guide du citoyen*, Milan (Les essentiels), 2000.

GAILLE, M., *Le citoyen*, Flammarion, 1998.

LANGLOIS, D., *La politique expliquée aux enfants*, Méta Édition, 2002.

LEBART, C., MERLE, P., *La citoyenneté étudiante*, PUF, 1997.

LEGAST, I., *Dis... Raconte-moi tes citoyennetés*, INCIT asbl, 2003.

LELEUX, C., *Éducation à la citoyenneté*, De Boeck, 2000.

MARTINIELLO, M., *La citoyenneté à l'aube du 21^e siècle*, Université de Liège, 1999.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, *Je bouge donc je suis*, Luc Pire, 1999.

MUXEL, A., *Les jeunes et la politique*, Hachette, 1996.

OUVRAGE COLLECTIF, *Être et devenir citoyen*, AGERS, 2007.

SCHNAPPER, D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?* Folio actuel, 2000.

UNICEF, *Comment créer un monde plus juste ? Petit manuel pour les jeunes*, Unicef, 2006.

UNICEF, *Passeport citoyen du monde*, Unicef France.

VERGERLY, B., *Les grandes interrogations politiques*, Milan (Les essentiels).

Démocratie

ANNONCER LA COULEUR, *La démocratie ce n'est pas que des mots*, Annoncer la couleur, 2006.

BLAISE, P., *Démocratie et fédéralisme en Belgique*, Province du Luxembourg / CRISP, 2015.

BLAISE, P. et al, *L'évolution des partis politiques francophones (2007-2013)*, Bruxelles: CRISP, Courrier hebdomadaire n° 2244-2245, 2014.

BROQUET, H., PETERMANN, S., *Devenir citoyen, initiation à la vie démocratique*, De Boeck, 2001.

CAMUS, J.-Y., *L'extrême droite aujourd'hui*, Milan (Les essentiels), 1997.

CHEREUIL, P.-Y., *Construire la démocratie* (Chronique sociale), 1993.

DOQUOIS, A., HATZFELD, M., *Petites fabriques de la démocratie*, Autrement, 2007.

DOWNING, D., *La démocratie*, Gamma, 2003.

DUCOMTE, J.-M., *La démocratie*, Milan, 2003.

Immigration, diversité culturelle et démocratie, Luc Pire, 1998.

LAPLANTE, L., *La démocratie, je l'invente!* MultiMonde, 2000.

LECHAT, T., *Démocrativité: 200 projets d'école*, Luc Pire, 2001.

LIGUE DES DROITS DE L'HOMME, *Droits de l'homme et démocratie: relativité ou universalité*, Ligue des droits de l'homme, 1998.

RÉGION WALLONNE, *Le livre blanc de la démocratie*, Région wallonne.

Élections

CREP, *Vademecum des élections en Belgique*, CREP, 2010.

IKER L., *Le guide des élections en Belgique*, Luc Pire, 2003.

Ressources pédagogiques

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, Éducation à la citoyenneté, www.enseignement.be

FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES, *Être et devenir citoyen – Contribution à un devenir citoyen*, Document n° 8 119

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8119

PLAN BELGIQUE, DJAPO, VORMEN, KINDERRECHTSWINKEL, *L'idée Book – Le plein d'idées pour parler des Droits de l'Enfant à l'École*, 2014.

Pour l'élève

Une bibliographie relative aux albums de jeunesse vous est proposée dans le document : Cours de philosophie et de citoyenneté – Cycles 2, 3, 4 – Cadre pratique - « Référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne ».

Une sélection comprenant 24 albums et romans créés par des auteurs et des illustrateurs issus de la Fédération Wallonie-Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, *Littérature de jeunesse et citoyenneté*, 2017

http://www.litteraturedejeunesse.cfw-b.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=5f8f449562c4febb1c5cb6faf-c291e973a47372d&file=fileadmin/sites/lj/upload/lj_super_editor/lj_editor/documents/Selections/Litterature_de_jeunesse_et_citoyennete_web3.pdf

PHILOSOPHIE et CITOYENNETÉ

*Programme d'études commun
Cycles 2, 3 et 4*

CADRE PRATIQUE
RÉFÉRENTIEL D'ACTIVITÉS

Sommaire

Sommaire	3
Introduction	4
Un référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne	4
Grilles référentielles	
Modalités de lecture	5
Organisation des activités	6
ÊTRE et CONSTRUIRE ENSEMBLE	8
Pour débiter ! À voir !	9
Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique	10
<i>Savoirs incontournables à la fin de l'étape III</i>	10
Chapitre 2. Se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre	67
<i>Savoirs incontournables à la fin de l'étape III</i>	67
Chapitre 3. Construire la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité	101
<i>Savoirs incontournables à la fin de l'étape III</i>	101
Chapitre 4. S'engager dans la vie sociale et l'espace démocratique	132
<i>Savoirs incontournables à la fin de l'étape III</i>	132
Activités complémentaires - 2^e heure (et 1^{re} heure)	157
Contenu de l'heure supplémentaire des élèves dispensés	157
Tableau organisateur des activités	158
L'école, l'équipe, l'enseignant face à des situations particulières	
Des situations particulières	160
L'école, l'équipe, l'enseignant face à un évènement direct, brutal, tragique	161
L'école, l'équipe, l'enseignant face à la violence scolaire et à ses différentes formes (harcèlement, intimidation, humiliation, cyberviolence, cyberharcèlement...)	164
Bibliographie	167
Albums de jeunesse	167
<i>Conflit - Guerre</i>	
<i>Connaissance de soi et des autres (émotions, sentiments, estime de soi et des autres)</i>	
<i>Développement durable</i>	
<i>Diversité - Pluralité des cultures et des convictions</i>	
<i>Égalité en droits et en dignité</i>	
<i>Intégrité physique, psychique, intimité</i>	
<i>Liberté</i>	
<i>Pouvoir - Politique - Presse</i>	
<i>Questionnement philosophique - Allégories...</i>	
<i>Stéréotype - Préjugé - Discrimination</i>	
Quelques jeux - Outils pédagogiques	174
Quelques ressources pédagogiques	174
Quelques magazines / revues / collections...	174

Introduction

Au regard des finalités liées au cours de philosophie et de citoyenneté, **le langage, la parole, l'acte de parole, l'action concrète, les projets collectifs, les jeux coopératifs, les activités de démocratie participative et représentative, les activités de prise de décision...** occupent une place essentielle dans les situations proposées.

La conception du cours de philosophie et de citoyenneté sous-tend une vision de l'enfant comme un être capable :

- de s'affirmer, de s'impliquer, de s'engager dans son évolution, dans son émancipation personnelle, dans celle de la société et du monde auquel il appartient, sur base d'actions, de décisions, de choix étayés ;
- de développer sa pensée, de prendre position de façon autonome et réfléchie sur des questions, des situations, des actions comportant des enjeux éthiques, moraux, sociaux, économiques, politiques, philosophiques, environnementaux... adaptées à son niveau de développement.

Un référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne

Nous entendons par « **référentiel d'activités à visée philosophique et citoyenne** », des propositions de situations, d'activités contextualisées, signifiantes et « questionnantes », qui contraignent l'élève à traiter de l'information, à mobiliser des connaissances (des savoirs déclaratifs, des savoir-faire, des savoir-être).

Elles sont à considérer comme des propositions à adapter, à ajuster, à modifier au regard des spécificités locales, des spécificités de la classe et des élèves, au regard de la liberté et de l'autonomie des Pouvoirs organisateurs en matière pédagogique et méthodologique.

Une activité à visée philosophique et citoyenne :

- contraint à traiter de l'information ;
- fait intervenir un ensemble d'opérations mentales (le questionnement, la problématisation, l'argumentation, la conceptualisation, la cohérence de la pensée, la prétention à la validité des énoncés...);
- propose un contexte susceptible de se retrouver dans la vie courante ;
- permet de mobiliser ses connaissances antérieures ;
- nécessite de reconnaître les ressources pertinentes ;
- permet de formuler des hypothèses, des stratégies de résolution, des projets d'actions... ;
- favorise l'investigation, la recherche, la réflexion, la remise en question, la décentration, l'esprit critique... ;
- est l'occasion d'une analyse réflexive (examen du chemin parcouru entre la situation initiale et la situation finale...);
- permet la mobilisation de plusieurs types de connaissances (savoirs, savoir-faire, attitudes) ;
- ...

Le choix des activités proposées a été réalisé en fonction :

- des différents **chapitres** déterminés par les Socles de compétences ;
- des **compétences spécifiques** liées aux différents chapitres.

Les activités sont proposées **à titre indicatif** et constituent **une liste non limitative** de propositions. Il est en effet impossible de couvrir l'ensemble des thèmes relatifs au cours de philosophie et de citoyenneté.

Chaque situation choisie par l'enseignant sera abordée au regard des situations vécues au quotidien, au regard des spécificités des élèves, de leur questionnement personnel et collectif.

Grilles référentielles

Modalités de lecture

Les activités sont ici présentées sous forme de grilles référentielles.

A 2
C 3

Code d'identification de la fiche (ordonnancement, numéro d'ordre, cycle(s) concerné(s))

Support(s)
déclencheur(s)

Tout élément matériel, tout média, tout moyen susceptible de véhiculer implicitement ou explicitement un message, une information portant sur une problématique et permettant d'élaborer un questionnement de type philosophique.

Questionnement
possible

L'enseignant choisira d'aborder ou non le questionnement proposé. Le questionnement est présenté à titre indicatif. Il cible les éventuelles problématiques susceptibles d'être rencontrées, d'être soulevées par le(s) support(s) déclencheur(s) proposé(s).

Compétences

Les compétences transcrites en couleur sont les compétences principales ciblées par l'activité proposée.

Les autres compétences sont considérées comme des compétences susceptibles d'être abordées lors du questionnement et du développement de l'activité.

Savoirs

Savoirs susceptibles d'être rencontrés au travers du questionnement

Savoir-faire

Les savoir-faire abordés sont en relation directe avec les compétences ciblées et abordées proposées.

Compétences ciblée(s) abordée(s)		1. Élaborer un questionnement philosophique 2. Assurer la cohérence de sa pensée 3. Prendre position de manière argumentée 4. Développer son autonomie affective 5. Se décentrer par la discussion 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions 7. Comprendre les principes de la démocratie 8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits 9. Participer au processus démocratique 10. Contribuer à la vie sociale et politique										Compétences ciblée(s) abordée(s)		1. Élaborer un questionnement philosophique 2. Assurer la cohérence de sa pensée 3. Prendre position de manière argumentée 4. Développer son autonomie affective 5. Se décentrer par la discussion 6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions 7. Comprendre les principes de la démocratie 8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits 9. Participer au processus démocratique 10. Contribuer à la vie sociale et politique									
		Activités Cycle(s)		Chapitre 1	Chapitre 2	Chapitre 3	Chapitre 4	Activités Cycle(s)		Chapitre 1	Chapitre 2			Chapitre 3	Chapitre 4								
1	2	1								1		32	4	1	1								
2	2		1.2.3									33	4		1								
3	2	1		1								34	4		2								
4	2		1.2									35	4		1								
5	2		2	2								36	4		1.3								
6	2		2	2								37	4		2								
7	2-3	1										38	4		2								
8	2-3		1.2									39	4		1.2.3								
9	2-3		2									40	4		1.2.3						2		
10	2-3		2									41	4			1.2			1				
11	2-3			2.3					2			42	4		1	1.2							
12	3		2		1				1			43	4			1.2		1				1.2	
13	3-4	1										44	4			1.2.3					2		
14	3-4	1.3										45	2 à 4	1			1						
15	3-4		2									46	2 à 4	1.3									
16	3-4		1.2.3									47	2 à 4			1.2.3							
17	3-4		2						1			48	2 à 4			1.2.3		1.2					
18	3-4		1.2.3									49	2				1.2						
19	3-4		2									50	2				2						
20	3-4		2.3	1.2.3								51	2-3				1.3				1.2		
21	3-4		2									52	2-3				4						
22	3-4		1.2.3						1			53	3				2				1		
23	4	2										54	3				1.2.4				1.2		
24	4	2										55	3-4				3				1.2		
25	4	2	2						3			56	3-4				1.2.3						
26	4	2										57	3-4				4		1			3	
27	4	2										58	3-4		1		4						
28	4	2										59	3-4				4						4
29	4	3	1									60	3-4		2			1.2			1		
30	4	1	1									61	3-4							1		2	
31	4	1	1									62	3-4							1.2			

Compétences ciblée(s) abordée(s)	Activités									
	Cycle(s)									
	Chapitre 1		Chapitre 2		Chapitre 3		Chapitre 4			
63	3-4				3					
64	3-4				3					
65	3-4					2	1			
66	4			3			2			
67	4			3			2			
68	4				3					
69	4	3			1			3		
70	4				1					
71	4				3	1.2.3				
72	2 à 4			3						
73	2 à 4			1.2						
74	2 à 4			1				3		
75	2 à 4				2.3					
76	2 à 4				2.3					
77	2 à 4				2					
78	2						1			
79	2						1			
80	2			3			1.2			
81	2-3					1.2	1.2			
82	3-4					1.2				
83	3-4					1.2	1			
84	3-4						1.2			
85	3-4	3	1.2				1.2			
86	3-4					1	3			
87	4	2	1			1				
88	4						1	3		
89	4		1.2			1.2	1			
90	4	2	1			1.3				
91	4	2				1	2		1	
92	4					3				
93	4	1				2	1.2			

Compétences ciblée(s) abordée(s)	Activités									
	Cycle(s)									
	Chapitre 1		Chapitre 2		Chapitre 3		Chapitre 4			
94	4			1.2.3				1.2		
95	4		1.2						1	
96	4								1.2	
97	2 à 4				3				1.2	4
98	2 à 4	1		1.2.3					1.2	
99	2 à 4							1.2		3
100	2 à 4	3						2	1	
101	2-3						1.2			2
102	2-3									2.3
103	3				4					2.4
104	3-4		1.2							3
105	3-4					1				1.2
106	3-4									1.2.3
107	3-4									4
108	3-4		1							1
109	3-4		1							1
110	3-4							1		4
111	3-4							1		4
112	3-4			1.2					3	
113	4	3	2							4
114	4				4					1
115	4							1.3	2	4
116	4			1.2					2.3	4
117	4									1
118	4									1
119	4									1.3
120	2 à 4								2	1
121	2 à 4									3



Être et construire ensemble

POUR DÉBUTER ! À VOIR !

WILLEMS, I., *Les grandes questions (extrait)*, Film associatif – Production CVB, 2001.
<http://www.cvb-videp.be/cvb/fr/catalogue/film/id/106#film-equipe>

Avec les enfants des bibliothèques communales de Watermael-Boitsfort et les élèves des écoles des différents réseaux (dont la classe de 2^e année de l'école communale La sapinière [Madame Mikou BRAEKMANS]).

Synopsis

À la bibliothèque, suite à la lecture d'un album jeunesse, le philosophe praticien entraîne les enfants à partager les questions que l'histoire réveille en eux.

À l'école, le professeur pratique la philo en classe. Le film reprend des séances de travail, des interviews de philosophes praticiens en ateliers et à l'école. On perçoit le plaisir et l'intérêt des enfants.

On observe également les différentes méthodologies appliquées. Le constat est là : « les enfants aiment aborder les grandes questions de la vie ! ».

POZZI, J.-P., BAROUGIER P., *Ce n'est qu'un début*, 2010.

<http://www.film-streaming.club/ce-nest-quun-debut-streaming.php#sthash.TIzapMdy.dpuf>

Synopsis

Ils s'appellent Azouaou, Abderhamène, Louise, Shana, Kyria ou Yanis, ils ont entre 3 ans et 4 ans quand ils commencent à discuter librement et tous ensemble de l'amour, la liberté, l'autorité, la différence, l'intelligence... Durant leurs premières années de maternelle, ces enfants, élèves à l'école d'application Jacques Prévert de Le Mée-sur-Seine, dans une ZEP de Seine-et-Marne, ont expérimenté avec leur maitresse, Pascaline, la mise en place d'un atelier à visée philosophique. Plusieurs fois par mois, assis en cercle autour d'une bougie allumée par Pascaline, ils apprennent à s'exprimer, s'écouter, se connaître et se reconnaître tout en réfléchissant à des sujets normalement abordés dans le système scolaire secondaire. Il n'y a pas de bon ou de mauvais élève lors de ces moments privilégiés : juste de jeunes enfants capables de penser par eux-mêmes avec leurs mots à eux, plein de spontanéité, de bon sens et de poésie. Et qui font déjà preuve, parfois, d'un incroyable esprit citoyen...

Chapitre 1. Construire une pensée autonome et critique

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté doit permettre aux élèves de questionner ce qui leur semble évident ainsi que de se poser des questions de sens et/ou de société. Ce questionnement doit les conduire à élaborer progressivement une pensée autonome, argumentée et cohérente. À travers la réflexion critique, ils apprendront à prendre position sur une série de questions controversées » (Socles de compétences).

SAVOIRS INCONTOURNABLES À LA FIN DE L'ÉTAPE III

Parmi les multiples savoirs inhérents aux compétences visées, quelques-uns ont été explicitement identifiés comme **incontournables** (voir Socles de compétences) pour tous les élèves à la fin de l'étape III.

Puisque ces savoirs s'avèrent incontournables au terme du tronc commun, il paraît pertinent d'en **aborder certains pendant les étapes I et II dans l'enseignement primaire en fonction des spécificités des élèves et des situations proposées.**

Le cours de philosophie et de citoyenneté **proscrit la simple transmission de connaissances.**

Cela ne signifie pas que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Les savoirs construits par et avec les élèves sont essentiellement de l'ordre du concept, ils ont un caractère provisoire et sont régulièrement remis en question.

- Caractéristiques essentielles d'une question philosophique
- Critères de pertinence et de fiabilité d'une ressource
- Stéréotype et préjugé
- Opérations logiques et erreurs de raisonnement
- Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif
- Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général
- Valeur
- Norme

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de photos :

Ici, pas de jeux, pas de jouets, pas de puzzles, pas de livres de mathématique... Juste quelques photos qui vont vous permettre de comprendre ce qu'est le cours de philosophie et de citoyenneté.

- Regardons toutes ces images, ces photos. Que voyez-vous ? Que font ces personnages ?

Questionnement
possible

- Comment savez-vous qu'il(s) pense(nt), qu'il(s) réfléchi(ssent)t, qu'il(s) regarde(nt)... ?

- Et vous ? Montrez-moi comment vous faites quand vous pensez. Et quand vous réfléchissez ? (mime).

- À votre avis, s'il n'y a pas de jouets, de jeux... et que les photos nous montrent des personnes qui pensent, qui réfléchissent, qu'allons-nous faire dans cet atelier de philosophie ?

- ...

- Pour pouvoir penser, pour pouvoir réfléchir, de quoi allons-nous avoir besoin ? Qu'allons-nous utiliser dans cet atelier ?

- Où naissent les pensées ?

- Si cela se passe dans votre tête, est-ce que je peux savoir ce qu'il y a dans votre tête ?

- Comment faire pour savoir ce que chacun pense dans sa tête ?

- ...

- Doit-on dire toutes ses pensées ? Peut-on avoir des pensées secrètes ?...

- Est-ce que tout le monde a les mêmes pensées, un même avis sur les choses ?

- Est-ce qu'on doit tous penser la même chose ?

- ...

- Comment allons-nous faire pour pouvoir penser, réfléchir et parler ensemble ?

- Comment faire pour entendre ce que dit chacun ? Allons-nous parler tous en même temps ?...

- ...

- Élaborons nos règles de prise de parole.

- Réaliser une affiche de présentation de l'atelier de philosophie à partir des photos des enfants (s'ils le souhaitent) (photos réalisées lors du mime en début de présentation de l'atelier).

- Dessiner l'atelier de philosophie.

- Représenter en images, par des pictogrammes... les règles de prise de parole et les afficher dans le nouvel atelier.

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

9. Participer au processus démocratique

9.1. Se préparer au débat

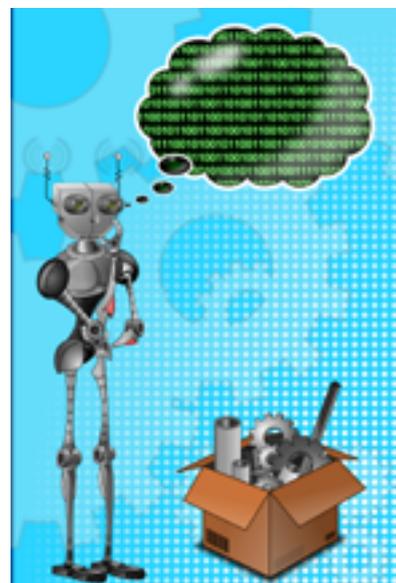
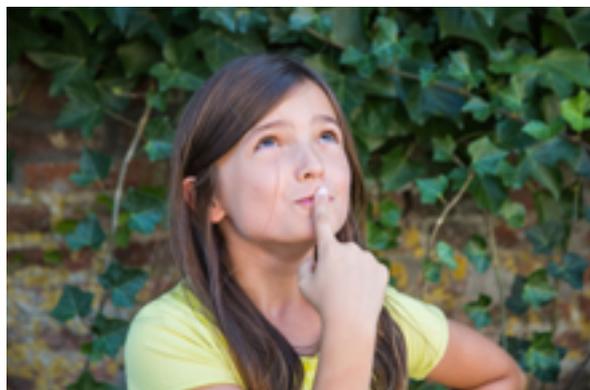
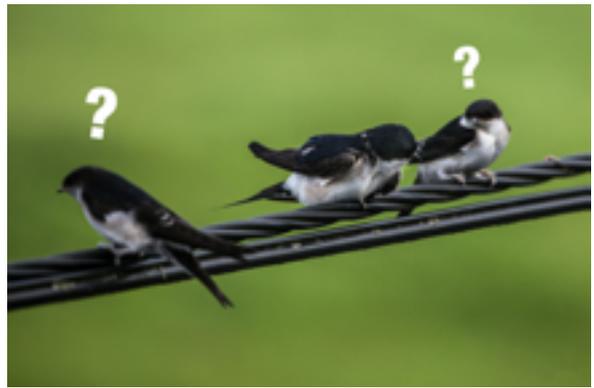
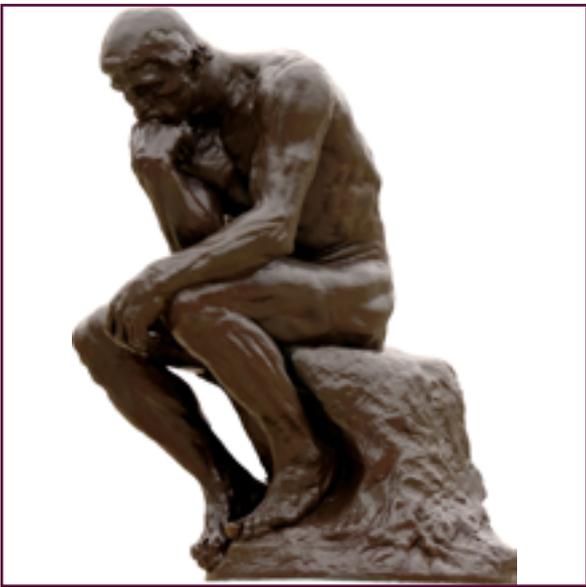
Savoirs

Le cours de philosophie et de citoyenneté : son objet, sa spécificité, son fonctionnement, son organisation

Règles élémentaires de la prise de parole

Savoir-faire

- Formuler son étonnement à propos des photos présentées et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Élaborer les règles du débat.
- Identifier différents rôles.



Support(s)
déclencheur(s)

Des enfants discutent: voici ce qu'ils disent :

- Mon grand frère peut aller se coucher plus tard que moi.
- Moi, je suis moins gâtée que ma sœur.
- En classe, on a tous été punis parce que madame ne savait pas qui avait lancé la boulette de papier.
- Mon papa m'a donné un bonbon et deux à mon frère. Il a dit qu'il a fait plus d'efforts que moi.
- Ma maman n'a pas puni Léa alors qu'elle avait menti.
- Ma sœur a reçu une plus grosse part de gâteau que moi, car elle est plus grande !
-

Questionnement
possible

- À votre avis, de quoi discutent ces enfants ? Et pourquoi en discutent-ils ?
- Quel est votre avis sur chaque phrase ? Expliquez pourquoi vous pensez cela.
- Est-ce juste pour un grand frère (sœur) d'aller se coucher plus tard que toi, que ta grande sœur reçoive une plus grosse part de gâteau que toi ?
- Que pensez-vous de la décision du papa, de la maman ?
- Qui a raison ? Qui a tort ? Comment le savoir ? Pourquoi ?
- ...
- C'est quoi « être juste » ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe

Savoirs

Juste / injuste

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples du concept pour en dégager la signification.
- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Identifier ce que l'on tient pour juste.
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

Dessinez chacun votre plus grande peur (joie, tristesse...) sur une feuille.

Questionnement
possible

- Qu'est-ce que la peur ?
- De quoi avez-vous peur ?
- Avoir peur d'un chien, d'un monstre, d'une fourmi, d'une souris, d'une araignée, d'un cheval, d'un inconnu... est-ce la même chose ?
- Pourquoi est-ce différent ou pas ? Existe-t-il alors de fausses et de vraies peurs ?
- Peut-on avoir peur d'une chose qui n'existe pas ? Expliquez.
- Est-ce qu'on a tous les mêmes peurs ?
- Connaissez-vous des personnes qui n'ont peur de rien ?
- Et les grandes personnes, est-ce qu'elles peuvent avoir peur aussi ? Racontez !
- Que peut-on faire lorsqu'on a peur ?
- Quand vous avez peur, est-ce que vous en parlez à quelqu'un ?
- Pensez-vous qu'il faut parler de ses peurs à quelqu'un ? Pourquoi ?
- À qui peut-on parler de ses peurs ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

4. Développer son autonomie affective

4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres

Savoirs

Réalité, imaginaire (peur réelle, peur imaginaire...)
Concept de peur

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples du concept pour en dégager la signification.
- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût...

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une expression : « Quand tu seras grand ! »
À partir de l'observation de vêtements de différentes tailles.

Questionnement
possible

- Que signifie cette expression ?
- Jusqu'à quel âge est-on petit / moyen / grand ?
- Que signifie être petit / moyen / grand ?
- Toi-même, tu te trouves comment ? Petit / moyen ou grand ? Explique.
- Pourquoi dites-vous que vous êtes petit / moyen / grand jusqu'à l'âge de... ?
- Que signifie être petit / moyen / grand jusqu'à l'âge de... ?
- Qu'est-ce qui vous fait penser que vous êtes ainsi ?
- Est-on vraiment petit / moyen / grand à l'âge de... ?
- On est petit / moyen / grand comme quoi à l'âge de... ?
- Que savez-vous / que saviez-vous faire à l'âge de... ?
- Que souhaiteriez-vous pouvoir faire à l'âge de... ?
- ...
- Qu'est-ce que « grandir » ? Que pourrions-nous retenir de notre discussion ?

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Concept de « grandir »
Conscience de soi

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.

Support(s)
déclencheur(s)

« Qu'est-ce que je suis content(e), maman va arriver ! Elle revient de l'hôpital avec ma petite sœur / mon petit frère qui vient de naître.
Pendant que maman était à la maternité, j'ai décoré la chambre du bébé. Elle est toute belle. J'en suis très fier(ère). »
À partir d'un dessin représentant une chambre de bébé « neutre » (sans décoration / noir et blanc) et d'un catalogue pour « bébé ».

Questionnement
possible

- Colorie et décore la chambre de ta nouvelle petite sœur / de ton nouveau petit frère.
- Pourquoi as-tu choisi ces jouets, ces décorations ?
- Quelles couleurs as-tu utilisées ? Pourquoi ?
- Crois-tu que tes camarades puissent reconnaître que c'est une chambre de fille / de garçon ? Pourquoi ? Comment ?
- Est-ce que ce que tu as choisi pourrait aussi convenir pour la chambre d'une petite sœur / d'un petit frère ? Pourquoi ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée
 - 2.2. Construire un raisonnement logique
3. Prendre position de manière argumentée
 - 3.2. Se positionner

Savoirs

Stéréotypes et préjugés liés au genre

Savoir-faire

- Formuler ses idées.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Identifier différentes positions possibles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un album jeunesse :

FLAMANT, Ludovic, *Les poupées c'est pour les filles*, OFF-Pastel, 2013.

À partir d'un événement :

Antoine a 4 ans. Il a une sœur qui s'appelle Léa et qui a 5 ans.

Antoine a des jeux préférés : construire d'immenses tours avec des blocs, transporter du sable et des cailloux avec son gros camion rouge, mais il adore aussi jouer en cachette avec la poupée de sa sœur Léa.

À chaque fois que Léa voit son frère prendre sa poupée, elle reprend son jouet et crie à son petit frère : « T'es une vraie fille ! ».

Questionnement
possible

- Quel est votre avis sur la situation ?
- Antoine a-t-il le droit d'aimer jouer à la poupée ?
- Êtes-vous d'accord ou pas avec ce que dit X ?
- Citez les raisons pour lesquelles Antoine se cache pour jouer à la poupée. Peut-il craindre qu'on se moque de lui ?
- Mettez-vous dans la peau d'Antoine et essayez de dire ce qu'il a pu ressentir lorsque sa sœur l'a traité de « vraie fille ». Est-ce que dire à un garçon « T'es une vraie fille » peut être blessant, choquant ?
Pourquoi ?
- Connaissez-vous des petits garçons qui aiment jouer à la poupée ou qui aiment cuisiner ou repasser ?
- Et inversement, connaissez-vous des petites filles qui aiment jouer avec des camions ou avec des jeux de construction ?
- Pensez-vous qu'Antoine pourrait demander une poupée pour son anniversaire ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

3. Prendre position de manière argumentée

3.2. Se positionner

Savoirs

Stéréotypes et préjugés liés au genre

Savoir-faire

- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Identifier différentes positions possibles.

Support(s)
déclencheur(s)

Mais à quoi pense-t-on ?

- *J'ai beaucoup pensé à ma petite sœur aujourd'hui.*
- *Je n'ai pas pensé à acheter un cadeau pour l'anniversaire de Léa.*
- *J'ai pensé à une nouvelle idée de jeu.*
- *Je pense que tu ne devrais pas manger du chocolat.*
- *Je pense que tu ne devrais pas acheter ce téléphone.*
- *Je pense qu'on devrait discuter avant de choisir.*
- ...

Questionnement
possible

- *Ces personnes pensent-elles à des choses semblables, différentes ? Quel est votre avis ?*
- *« Penser » ! Mais à quoi pense-t-on ? À quoi pensez-vous ?*
- *Pourquoi pensez-vous ?*
- *À quoi cela sert-il de penser ?*
- *D'où viennent les pensées ?*
- *Comment connaître les pensées de quelqu'un ?*
- *Peut-on avoir des pensées secrètes ?*
- *Pense-t-on tous la même chose, avons-nous tous les mêmes avis ?*
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

Savoirs

Concepts : penser / pensée

Objets de la pensée

Prise de conscience et représentation de son activité mentale

Communication de la pensée : rapport langage / pensée

Savoir-faire

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.

Support(s)
déclencheur(s)*Qu'est-ce que « parler » ?*Questionnement
possible

- Pourquoi parle-t-on ?
- Pourquoi as-tu dit qu'il faut parler, qu'il faut dire ses pensées pour savoir ce qu'il y a dans notre tête ?
- Qui est d'accord / pas d'accord avec X ? Pourquoi ?
- Doit-on toujours parler pour savoir ce que quelqu'un pense ou pour se comprendre ?
- Connaissez-vous des personnes qui peuvent se comprendre sans parler ?
- Comment font ces personnes pour se comprendre ? Qui a déjà rencontré des personnes qui ne savent pas parler ? Peux-tu montrer comment elles font pour se comprendre ?
- Et les animaux, est-ce qu'ils parlent ? Est-ce qu'ils peuvent se comprendre ? Expliquez.
- ...
- Pourquoi parle-t-on ?
- ...
- Pourquoi parlons-nous ici dans cet atelier ? Qu'est-ce que nous apprenons en parlant ainsi ensemble ?
- Que veut dire « discuter » ? Est-il possible de discuter tout seul ? Que veut dire « discuter ensemble » ?...
- Discuter et parler ensemble est-ce pareil ?...
- ...
- Ici dans notre groupe de discussion, quelles sont les raisons qui vous poussent à parler ?
- À quels moments parlez-vous ? Quand et comment prenez la parole ?
- Est-il utile ou pas de parler pendant que d'autres parlent, pendant que d'autres n'écoutent pas ?
- Que proposeriez-vous pour mieux parler, mieux discuter ensemble ?
- ...
- Vous avez proposé de lever la main (ou autre). Que signifie ce geste ? À quoi va-t-il servir ? Est-ce utile de devoir lever la main ? Pourquoi ?

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Distinctions conceptuelles : langage / parole ; communiquer / parler

Usages possibles du langage et leur signification.

Fonction de la parole dans la discussion philosophique : rapport langage / pensée

Règles de la discussion, de la prise de parole

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.

Support(s)
déclencheur(s)

Voici différentes situations :

- Lucas aimerait bien parfois être une fille pour pouvoir jouer aux jeux de filles.
- « Moi, dit Valentin, j'aimerais bien jouer avec des poupées, mais je ne joue pas avec parce que mon tonton me dit toujours de ne pas jouer avec des jouets pour les filles. »
- Émilie souhaiterait se déguiser en indien pour le carnaval, mais sa maman ne veut pas, car elle dit que c'est un déguisement pour les garçons.
- Lucas adore les colliers et les bracelets.
- Amélie fait partie de l'équipe féminine de football.
- Dans certains catalogues de jouets, les jouets pour les filles sont séparés des jouets pour les garçons.
- ...

Questionnement
possible

- De quoi parlent ces situations ? Que pensez-vous de chaque situation ?
- Avez-vous déjà vécu ou observé une situation comme une de celles-ci ? Pouvez-vous donner des exemples ?
- À votre avis, les garçons peuvent-ils jouer à des jeux de filles et inversement ? Défendez votre avis.
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Stéréotypes, préjugés, généralisations abusives liées au genre

Savoir-faire

- Formuler ses idées.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer différentes implications d'un jugement.

**Support(s)
déclencheur(s)**

À partir d'images illustrant différentes activités, différentes tâches à assumer au sein de la classe. Par groupe, choisissez les activités, les tâches que vous aimeriez faire et/ou assumer ; précisez celles que vous ne souhaitez pas faire ou assumer.
- Dans chaque groupe, comparez vos choix respectifs.

**Questionnement
possible**

- Qui a fait le même choix ? Un choix différent ? Les raisons sont-elles les mêmes ? En quoi sont-elles identiques ou différentes ?
 - Expliquez les raisons de vos choix et de vos « rejets ».
 - ...
 - Pensez-vous qu'il y ait des activités, des tâches pour les filles et des activités, des tâches pour les garçons ?
 - Et dans le sport ?
 - Est-ce que des filles peuvent pratiquer le football ou la boxe ? Est-ce que des garçons peuvent pratiquer la danse, la zumba ? Et vous, les garçons / les filles auriez-vous envie de le faire ?
 - Avez-vous déjà vu des filles qui pratiquaient la boxe, le football..., des garçons qui pratiquaient la danse...
 - À l'école quelles sont les activités sportives que vous aimez faire ? Que vous souhaitez faire ? Dans la cour de récréation, à quel jeu aimez-vous jouer ? Avec qui et où aimez-vous jouer à ces jeux ?
 - Peut-on dire qu'il y a des jeux de filles et des jeux de garçons ?
 - ...
- Mimer, dessiner des situations d'égalité entre filles et garçons.

Compétences**2. Assurer la cohérence de sa pensée****2.2. Construire un raisonnement logique****Savoirs**

Stéréotypes et préjugés
Concept d'égalité
Égalité entre filles et garçons

Savoir-faire

- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Identifier des généralisations abusives.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un fait : Avoir un animal de compagnie !
 Pour ses 8 ans, Justine a reçu un magnifique chiot blanc. Elle n'arrête pas de jouer avec lui. Justine tire sur une de ses oreilles sans le faire exprès, mais le chien gémit de mal.

Questionnement
possible

- Que devrait faire Justine ? Quelles attitudes devrait-elle adopter ?
- A-t-on des devoirs envers les animaux ? Explique pourquoi à l'aide d'exemples.
- Que veut dire « respecter les animaux » ? Qu'est-ce que ça signifie ?
- Quelles actions pourriez-vous proposer pour démontrer votre respect envers les animaux ?
- Qui a un animal à la maison ?
- À quoi devrait-on réfléchir avant d'acheter un animal de compagnie ?
- ...
- Pour ou contre un animal en classe ?
- Souhaiteriez-vous un animal de compagnie en classe ? Pourquoi ?
- Proposez vos arguments « pour ».
- Proposez vos arguments « contre ».
- Parmi les animaux suivants, lequel serait le meilleur animal de compagnie en classe : un chien, un hamster, un chat... ?
- ...
- Quel serait votre choix final ?

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

3.2. Se positionner

3.3. Évaluer une prise de position

9. Participer au processus démocratique

9.2. Débattre collectivement

Savoirs

Respect envers tous les êtres vivants
 Devoir moral envers les animaux
 Interdépendances entre les êtres vivants
 Esprit critique : critères de prise de position

Savoir-faire

- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer actes, positions et personnes.
- Énoncer des arguments.
- Dégager les idées significatives du débat.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un évènement :

C'est la journée où est organisée une rencontre sportive entre les écoles.

- *Éléonore s'est inscrite au football et a gagné la coupe de la meilleure joueuse de football. Nicolas est en colère de s'être fait prendre cette coupe par une fille.*
- *Thomas s'est inscrit à l'épreuve de danse et a réalisé une très belle chorégraphie. Il a gagné la médaille. Amandine n'est pas contente du tout. Elle est même fâchée que ce soit un garçon qui ait gagné cette épreuve de danse.*
- ...

Questionnement
possible

- *Qui peut redire avec ses mots ce qu'il se passe dans chaque situation ?*
- *Expliquez ce qui semble déplaire à Nicolas, à Amandine.*
- *Éléonore et Thomas avaient-ils le droit de se présenter à une compétition dans une discipline habituellement pratiquée par l'autre sexe ? Avaient-ils le droit de vouloir gagner ?*
- *Nicolas et Amandine avaient-ils le droit de se sentir déçus d'avoir perdu ?*
- *Pourquoi être en colère parce que c'est une fille / un garçon qui a gagné ?*
- *Suggérez une autre attitude pour Nicolas et Amandine et justifiez-la.*
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

4. Développer son autonomie affective

4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Stéréotypes et préjugés
Différentes formes de discrimination, d'exclusion...
Estime de soi et des autres
Gestion des émotions, des affects
Influence des émotions sur les comportements, sur les situations

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Identifier, exprimer ou maîtriser la honte, la fierté, l'émoi amoureux, la jalousie, l'indignation, la culpabilité...
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une série d'images :

- Identifiez le point commun entre ces images. Expliquez.
- L'observation de ces images t'amène-t-elle à te poser une question ? Si oui, laquelle ?
- Pourquoi vous posez-vous cette question ?
- Les animaux pensent-ils ? Expliquez.
- ...

À partir d'une série de questions à comparer :

- Quelle(s) différence(s) y a-t-il entre ces questions ? Que cherchent-elles « à savoir » ?
 - J'ai un rendez-vous à deux heures. Quelle heure est-il ?
 - J'ai un rendez-vous à deux heures. Est-il important, bien, bon... d'arriver à l'heure à un rendez-vous ?
 - ...
- Parmi les quatre groupes alimentaires, à quel groupe les chips appartiennent-ils ?
- Quel chips préférez-vous ?
- Les chips devraient-ils faire partie du régime alimentaire d'une famille ?
- ...

Questionnement
possible

- Quelles sont parmi ces questions les questions que vous trouvez intéressantes ou importantes ?
- Pourquoi les trouvez-vous intéressantes ou importantes ?
- Écrivez, proposez une question « intéressante », « importante » que vous vous posez (une question importante pour soi).
- ...
- Aimez-vous les questions ? Aimez-vous poser des questions ?
- Est-il possible de se poser des questions à soi-même ?
- Y a-t-il des questions que vous préférez à d'autres ? Lesquelles préférez-vous ?
Donnez des exemples.
- Pourquoi les préférez-vous à d'autres ?
- Qu'est-ce qui vous déplaît dans les questions que vous n'aimez pas ?
- ...
- Faut-il se poser des questions ? Faut-il toujours se poser des questions ?
- À quoi cela sert-il de (se) poser des questions ? Est-ce utile de (se) poser des questions ? Pourquoi ?
- Avez-vous toujours envie de savoir des choses ?
- Pensez-vous que cela peut être utile d'expliquer des choses ?
- ...
- Que pensez-vous de cette discussion ? Quel en était exactement le sujet ?
- Que retiendriez-vous de cette discussion ?
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

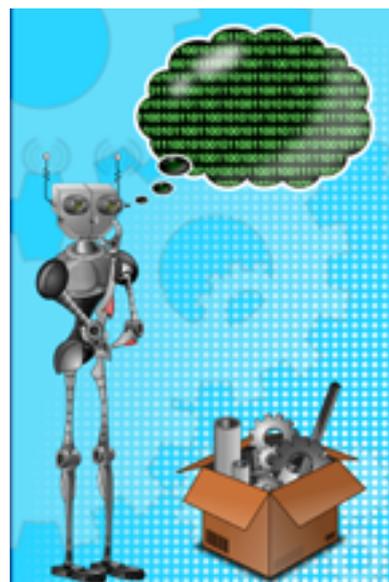
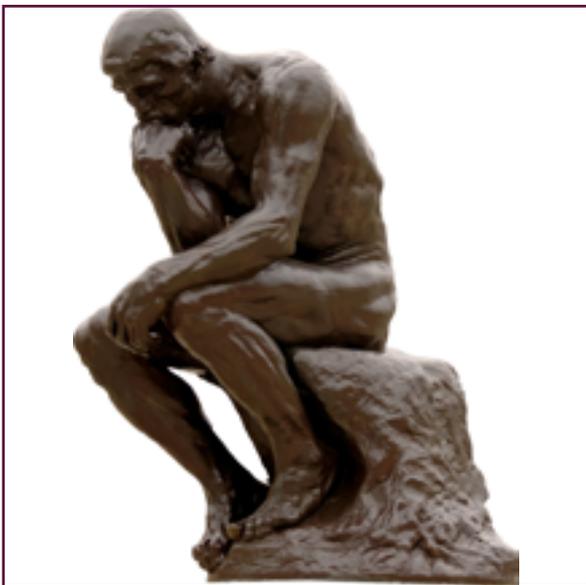
1.1 À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

Savoirs

Caractéristiques essentielles d'une question philosophique

Savoir-faire

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture d'albums :

BOURQUE, S., *Allégories pour les petits et grands défis de la vie*, Éd. De Mortagne, 2012.
 KORDA, I., *Les mythes romains pour réfléchir*, Oskar Jeunesse, Philo - des mots pour réfléchir, 2012.
 LANTIER, J., *Histoires africaines pour amorcer des discussions à visée philosophique pour les 12-16 ans*, Démopédie, 2012.
 JAY, B., *La caverne de Platon d'après l'œuvre de Platon*, Éveil & Découvertes, 2012.
 VALLÉE, C., *L'anneau de Gygès, d'après l'œuvre de Platon*, Éveil & Découvertes, 2013.

Questionnement
possible

- À quoi servent toutes ces histoires ?
- Que dit, que raconte cette histoire ? Que veut-elle nous dire, nous expliquer, nous faire comprendre ?
- Y a-t-il quelque chose d'étrange, de bizarre, de chouette dans cette histoire ?
- Ces histoires, vous intéressent-elles ? Pourquoi ?
- Quelle question peut-on se poser à partir de cette histoire, à propos de ce qui se passe dans cette histoire ?
- Quel est le problème rencontré par le personnage principal et pourquoi est-ce un problème ?
- Pourquoi les choses se passent-elles de cette façon ?
- Dans la vie de tous les jours est-ce que ça arrive ? Donne des exemples.
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

- 1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique
- 1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

Savoirs

Intérêt du recours à l'imagination
 Questionnement philosophique
 Allégories, mythes...

Savoir-faire

- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Questionner la réalité à partir d'alternatives.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la narration de faits divers :

- *Émilie s'est coincé un doigt dans la porte des toilettes. En rentrant en classe, elle pleure toujours. Exaspéré, Louis s'écrie : « Oh, vous les filles ! Vous êtes toutes des pleurnicheuses ! Nous, les garçons, on est forts et courageux ! »*
- *Sami et Olaf ont dit qu'ils avaient raté leur test sur l'imparfait. « Demain j'ai ce test, dit Jean. Il doit être très très difficile ! »*
- ...

Questionnement
possible

- *Que penses-tu de la réaction de Louis, de Jean ?*
- *Pourquoi Louis dit-il que les filles sont toutes des pleurnicheuses et que les garçons, eux, sont forts et courageux ?*
- *Pourquoi Jean dit-il que le test est très très difficile ? Est-ce parce que Sami et Olaf ont raté leur test que le test est très très difficile ?*
- *Que devrait faire Louis, que devrait dire Jean ?*
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Stéréotypes, préjugés, généralisations abusives liées au genre

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Repérer différentes implications d'un jugement
- Repérer des erreurs de raisonnement.
- Recourir à des contre-exemples dans son argumentation.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture d'albums, d'extraits d'un dossier thématique :

LABBE, B. ; PUECH, M., *Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas*, Milan, Gouters Philo, 2006

LABBE, B. ; DUPONT-BEURIER, P.-F., *Croire et savoir*, Milan, Gouters Philo, 2010

- *Moi, je crois que c'est vrai / Moi, je sais que c'est vrai / Moi, je doute que ce soit vrai / Moi, je ne crois pas que ce soit vrai / Moi, je pense que c'est vrai / Moi, je pense qu'il est possible que ce soit vrai...*

Questionnement
possible

Savoir et croire : semblable ou différent ?

- *Qu'est-ce que croire ? Qu'est-ce que savoir ?*
- *Donne des exemples de choses que tu sais, de choses auxquelles tu crois. Comparons nos exemples.*
- *Que devrait-on faire pour savoir qu'une chose est vraie ?...*
- *Dire « je crois », « je sais », « je doute », « je pense que... », « je pense qu'il est possible que... » qu'une chose (qu'une information) soit vraie, est-ce que cela signifie la même chose ? Expliquez.*
- *Quand vous dites « je crois », « je sais », « je pense », qu'est-ce que cela signifie ? Donnez des exemples.*
- *Comment savez-vous qu'une information est vraie ? Comment feriez-vous pour vérifier que cette information est vraie ?*
- *Par qui, par quels moyens et/ou comment avez-vous obtenu cette information ? Pourquoi pensez-vous que cette information est vraie ?*
- *À quelles conditions une chose peut-elle être qualifiée de vraie ?*
- *Sur quoi devrait-on se baser pour affirmer qu'une information est vraie ?*
- *À quoi ça sert de savoir ? Et de croire ?...*
- *Et croire en soi, est-ce possible ?*

Les élections communales approchent ! Un groupe de personnes discutent du futur / de la future bourgmestre.

- *Ces personnes pensent que X ou Y ferait un(e) bon(ne) bourgmestre.*
- *Ces personnes croient que X ou Y ferait un(e) bon(ne) bourgmestre.*
- *Ces personnes savent que X ou Y ferait un(e) bon(ne) bourgmestre.*
- *Ces personnes discutent pour savoir si X ou Y ferait un(e) bon(ne) bourgmestre...*
- *Que signifie chacune de ces phrases ? Quelles distinctions faites-vous entre ces phrases, ces différents mots « penser », « croire », « savoir »... ?*
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

Savoirs

Croire et savoir
Certitude / incertitude / vrai / vraisemblance
Concept de connaissance
Faillibilité du jugement

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...).
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

Après une activité de peinture, de cuisine en classe... Quel désordre !

Les filles, prenez un seau, un torchon et la raclette et nettoyez la classe. Tout doit être propre. Les garçons, puisque vous êtes forts, bougez les bancs pour faire de la place aux filles.

Les filles sont très fâchées. Elles se disent « C'est parce que nous sommes des filles que nous devons toujours nettoyer ! Les garçons peuvent aussi nettoyer ! »

- Qui peut résumer ce qu'il s'est passé ?
- Que pensez-vous de cette situation ?

Questionnement
possible

- Qui est d'accord ou pas avec ce que disent les filles ?
- Qui peut expliquer les raisons de la colère des filles ?
- Est-ce qu'il arrive souvent que les filles nettoient davantage que les garçons en classe ?
- Les garçons sont-ils plus forts que les filles ?
- Est-ce qu'il y a des tâches que les garçons font plus souvent que les filles en classe (ailleurs) ?
- Est-il envisageable, possible de penser à inverser les tâches ?
- ...
- Cette situation vous pose-t-elle un problème ? Si oui, lequel ?
- Que signifie l'égalité filles/garçons en classe, à l'école... ?
- Comment pourrait-on régler cette situation ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Stéréotypes et préjugés

Mixité

Discriminations liées au genre

Identité sexuée

Égalité de traitement, réciprocité

Égalité des droits

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture de contes, d'albums...
X a-t-il raison de mentir / de dire la vérité ? Oui, non, pourquoi ?
Quand on a commis une infraction, un délit, une bêtise... doit-on dire la vérité ?

Questionnement
possible

- *Quand vous faites une bêtise et que vous ne la dites pas, que risquez-vous ?*
- *Vous est-il déjà arrivé de ne pas dire la vérité ? Qu'avez-vous ressenti ? Comment vos parents (vos amis...) ont-ils réagi ? Pourquoi ?*
- *Vous est-il déjà arrivé de préférer dire la vérité ? Qu'avez-vous ressenti ? Comment vos parents (vos amis...) ont-ils réagi ? Pourquoi ?*
- *Le mensonge fait-il des victimes ?*
- *La vérité est-elle utile ?*
- *Pourquoi dire la vérité ?*
- *Le mensonge est-il toujours mauvais ? Peut-il se justifier ?*
- *Faut-il dire la vérité ?*
- *Faut-il toujours dire la vérité ?*
- *Faut-il toujours dire toute la vérité ?*
- *Qu'en pensez-vous ? Illustrez votre avis par des exemples, des contrexemples.*
- *Formulez des raisons de ne pas mentir, des raisons de dire la vérité. Illustrez votre avis par des exemples, des contrexemples.*
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe

Savoirs

Concept de vérité
 Notions contraires : vérité / mensonge
 Conséquences à ne pas dire la vérité
 Arguments pour dire la vérité
 Validité des règles d'action
 Justifications au mensonge (atteintes au droit, abus de droits et de pouvoir)

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu d'équipe :

Jouons à une nouvelle version du Pictionary (en équipe).

- Représentez chacun à votre tour les personnages (une princesse, un héros, un prince, un roi, une reine, un homme d'affaires, une secrétaire, une personne âgée, un Belge, un Indien, un Italien...)
qui vous sont proposés à l'aide d'un dessin, d'un symbole, d'un mime.

Vos équipiers devront très rapidement identifier le personnage dessiné, représenté, illustré
et expliquer comment ils ont fait pour l'identifier.

Questionnement
possible

- Pourquoi avez-vous si facilement identifié le personnage ?

- D'où proviennent ces idées sur les personnes ?

- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Stéréotypes et préjugés

Savoir-faire

- Identifier les stéréotypes et préjugés.

Support(s)
déclencheur(s)

Écoutez et/ou lisez chaque affirmation proposée :

- Julie pleure parce qu'elle veut que son amie s'occupe d'elle.
- Jean ment parce qu'il ne veut pas être puni.
- Léa a écrasé la fourmi parce qu'elle a peur des fourmis.
- Jean a dénoncé Luc parce que Luc n'est pas son ami.
- Maman va chez le médecin, car elle est malade.
- Jean prend l'ordinateur parce qu'il a un travail à faire pour l'école.
- Jean joue avec Julie, car il préfère Julie à Lucie.
- Je mange en classe, car j'ai faim.
- Je mange en classe, car c'est autorisé.
- Je prends le crayon de Jean, car Julie me dit de le faire.
- ...

Questionnement
possible

Pour chacune d'elle :

- Que fait Julie ? Que fait Jean ? / Que fait Léa ?...
- Pourquoi Julie pleure-t-elle ? Pourquoi Jean ment-il ? Pourquoi... ?
- Pleurer parce qu'on veut qu'un ami s'occupe de nous, est-ce une bonne ou une mauvaise raison ? Faut-il pleurer pour qu'un ami s'occupe de nous ? Pourquoi ?
- Mentir parce qu'on ne souhaite pas être puni, est-ce une bonne ou une mauvaise raison ? Faut-il mentir pour ne pas être puni ? Pourquoi ?...
- Identifiez ce que fait, ce que veut la personne (son action, son intention).
- Identifiez la raison pour laquelle la personne agit de la sorte.
- Imaginez les conséquences possibles de chaque action.
- Mentionnez pour chacune des affirmations, s'il s'agit d'une bonne ou d'une mauvaise raison : justifiez votre choix.
- ...

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner
- 3.3. Évaluer une prise de position

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

Savoirs

Concepts de norme, de valeur
Conduite humaine orientée par les normes (ce que nous faisons, ce qu'il faudrait faire)
Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer intentions, actions et conséquences.
- Distinguer actes, positions et personnes.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

Est-il correct de dire...

- Tous les cahiers sont des cahiers d'élèves ?
- Tous les vélos sont des moyens de transport à deux roues ?
- Tous les chats sont des animaux ?
- Toutes les casseroles sont des ustensiles de cuisine ?
- Tous les ustensiles de cuisine sont des casseroles ?
- ...

Questionnement
possible

Inversez ces phrases. Que constatez-vous ?

Exemples :

Est-il correct de dire :

- Tous les cahiers d'élèves sont des cahiers ?
- Tous les moyens de transport à deux roues sont des vélos... ?
- ...

D'autres raisonnements !

Ces raisonnements sont-ils corrects ? Qu'en pensez-vous ?

- Lorsqu'il pleut, la route est mouillée ► Il pleut, donc la route est mouillée ► La route n'est pas mouillée, donc il ne pleut pas ► La route est mouillée, donc il pleut ! ► Il ne pleut pas, donc la route n'est pas mouillée.
- ...
- Tous les oiseaux volent ► Or, le pingouin est un oiseau, ► donc le pingouin vole.
- ...
- C'est certain, mon papa me l'a dit / le journal l'a dit / on l'a dit à la télévision / le docteur me l'a dit...
- Ces pâtes sont italiennes, or les pâtes italiennes sont de bonne qualité, donc ces pâtes sont de bonne qualité.
- Ronaldo (le joueur de football) utilise le déodorant X après sa douche. Donc ce déodorant X est très bon pour tout le monde.
- Les jeunes ne respectent pas les personnes âgées. J'ai vu ce matin dans la rue une vieille dame porter un lourd sac de courses alors que des jeunes, assis, continuaient de discuter.
- Si X. a le droit d'aller aux toilettes quand il le souhaite alors les autres élèves ont aussi le droit d'aller aux toilettes quand ils le souhaitent.
- Je ne sais pas cuisiner dit A., car je ne suis pas cuisinier(ère).
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Erreurs de raisonnement, de logique
Sophismes, syllogismes, analogies, métaphores,
généralisations abusives, évidences...

Savoir-faire

- Formuler ses idées.
- Repérer une contradiction.
- Illustrer son raisonnement par des exemples.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer différentes implications d'un jugement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une enquête menée au sein de la famille, de l'école...

Qui réalise les activités énumérées ci-dessous ?

- Qui prépare les repas à la maison, à la cantine de l'école ?
- Qui pleure souvent ?
- Qui travaille le plus ?
- Qui repasse le linge ?
- Qui regarde la télévision ?
- Qui conduit la voiture ?
- Qui conduit le mieux ?
- Qui a la belle vie ?
- ...

Questionnement
possible

- Que constatez-vous au regard de vos réponses ?

- Est-ce un préjugé ? Expliquez.

Vous devez compléter les affirmations suivantes. Que diriez-vous ?

- Les filles / les femmes sont...
- Les garçons / les hommes sont...
- Les jeunes / les vieux sont...
- Les gens de la ville / de la campagne sont...
- Les étrangers sont...
- Les gens du voyage sont...
- Les Italiens / les Français / les Belges... sont...
- Les vendeurs / les policiers... sont...
- ...

- Que constatez-vous au regard de vos réponses ?

- Qui a des objections par rapport à certaines réponses ? Pourquoi ?

- D'où viennent vos réponses ? Pourquoi pensez-vous cela ? Est-ce bien vous qui pensez cela ?

- Et chacun d'entre vous pense-t-il vraiment cela ? Que pensez-vous vraiment ?

- ...

<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/Dossier-p-C3-A9dagogique-Conflit-Mai-2009.pdf>

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et à la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Stéréotype : définition, origine, effets, conséquences...

Erreurs de raisonnement : stéréotype, préjugé, généralisation abusive

Respect en droits et en dignité

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept* en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...).
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de photos:
Je vous présente « Thémis » / « Le penseur de Rodin » / la « Statue de la Liberté »... !

Questionnement
possible

Mène ton enquête ! En observant l'image, précise les questions que tu te poses à son sujet.

- Pour chaque « objet » présenté, trouvez l'idée, voire plusieurs idées, qu'il pourrait symboliser et fournissez un argument.
- Où allez-vous rechercher les informations qui vous permettront de répondre à vos questions ?
- Les informations que vous avez sélectionnées vous ont-elles permis de mieux connaître ce personnage ?
- Les informations que vous avez repérées sont-elles semblables, différentes ?
- Pourquoi ce personnage a-t-il été choisi pour représenter la justice, la liberté... ?
- ...
- Qui sont ces personnes, ces monuments sur ces différents billets de banque, ces pièces de monnaie ? Que représentent-ils ? Pourquoi ont-ils été choisis ?...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Intérêt du recours à des ressources
Critères de pertinence et de fiabilité des ressources et des informations
Esprit critique
Symbole

Savoir-faire

- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un exposé à réaliser :
Pour réaliser leur exposé sur « La violence à l'école... », Eloïse et Geoffrey ont souhaité s'informer sur le sujet.

Questionnement
possible

- À votre avis, pourquoi Eloïse et Geoffrey ont-ils souhaité s'informer sur le sujet ?
- Que signifie « s'informer » ?
- Pour quelles raisons s'informe-t-on ?
- En quoi l'information peut-elle nous aider ?
- S'informer, pourquoi et comment faire ?
- Où peut-on s'informer ?
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Intérêt du recours à des ressources
Critères de pertinence et de fiabilité des ressources et des informations
Esprit critique

Savoir-faire

- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de journaux sportifs, de revues :

Questionnement
possible

- Combien d'articles comptez-vous sur le sport féminin et sur le sport masculin ?
 - Combien de journalistes femmes et hommes comptez-vous ?
 - Combien d'arbitres femmes et hommes voyez-vous ?
 - ...
- Et à la télévision, est-ce pareil ?
- Combien d'épreuves, de compétitions féminines et masculines comptez-vous sur une semaine à la télévision ?
 - ...
 - Que pouvons-nous dire au sujet de l'égalité hommes/femmes dans les médias ?
 - Que pouvons-nous constater sur la distribution des rôles dans les épreuves, les compétitions sportives (arbitrage, coach...)

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

Savoirs

Stéréotypes et préjugés
Rôle des médias

Savoir-faire

- Identifier l'intérêt de se référer à des ressources.
- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Appréhender le rôle des médias.

Support(s)
déclencheur(s)

*Vous devez réaliser un exposé oral sur un sujet personnel que vous souhaitez partager avec vos camarades de classe.
Vous décidez de faire vos recherches d'informations sur Internet.*

Questionnement
possible

- *Avez-vous déjà fait des recherches sur Internet ? Comment procédez-vous ?*
- *Avez-vous rencontré des difficultés pour faire votre recherche ? Lesquelles ? Expliquez.*
- *Vous est-il déjà arrivé de vous faire aider pour rechercher de l'information sur Internet ? Par qui ? Pourquoi avez-vous fait « un appel à l'aide » ?*
- *Est-ce que tout est vrai sur Internet ? Savez-vous comment vérifier les informations ?*
- *Internet est-il un moyen de gagner du temps ? Est-ce plus rapide de chercher sur Internet ?*
- *Rechercher des informations sur Internet, est-ce différent que de chercher dans une bibliothèque, dans un dictionnaire, dans une encyclopédie... ?*
- *À votre avis, devrait-on apprendre à chercher sur Internet ? Pourquoi ? Expliquez.*
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Intérêt du recours à des ressources
Critères de pertinence et de fiabilité des ressources et des informations
Esprit critique

Savoir-faire

- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de différentes alternatives :

Émilie et Jules doivent pour le cours d'histoire se plonger au cœur de la Préhistoire à l'époque de l'Homme de Neandertal et présenter un bref exposé oral à ce sujet.

- Émilie décide d'aller visiter un musée relatif à cette époque dans sa commune afin d'y rechercher des informations.
- Jules préfère surfer sur Internet.
- ...

Questionnement
possible

- D'après vous, ces deux manières de procéder sont-elles opposées ? Expliquez les avantages et les inconvénients éventuels de ces deux manières.
- Que pourraient faire Émilie et Jules pour compléter leur recherche ? Pourquoi ? Expliquez.
- ...
- Parmi les moyens proposés, lequel est à votre avis le plus utile, le plus fiable, le plus simple à utiliser pour atteindre leur objectif ?
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Intérêt du recours à des ressources
Critères de pertinence et de fiabilité des ressources et des informations
Esprit critique : critères de prise de position

Savoir-faire

- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de différents journaux pour enfants :
Choisir dans deux journaux deux articles qui traitent du même sujet qui vous intéresse.

Questionnement
possible

- Quelle est votre opinion personnelle sur le sujet choisi ?
- Pensez-vous disposer de toute l'information nécessaire pour vous faire une opinion personnelle ?
- Vous semble-t-il que vous manquez d'informations ? Quelle information vous manque-t-il ?
- Ces deux articles vous donnent-ils la même information ? Ont-ils la même « taille » ? Quelles sont les similitudes, les différences entre ces deux articles ?
- Pour pouvoir disposer de toute l'information nécessaire sur un sujet, à quelles questions devrait pouvoir répondre un article ?
- ...

Exemples :

- Que s'est-il passé ?
- Qui est impliqué ?
- Où cela s'est-il produit ?
- Quand cela s'est-il produit ?
- Comment cela s'est-il passé ?
- Pourquoi cela s'est-il passé ?
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Critères de fiabilité, de pertinence d'une information, d'une ressource

Savoir-faire

- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Évaluer la pertinence et la fiabilité des ressources et des informations.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu : ROUBIRA, Jean-Louis, Dixit, Libellud, 2008.
Devinez la carte qui correspond au son, au mot, à la phrase énoncés par le joueur « conteur ». Un jeu qui suscite l'imagination.

L'imagination, c'est quoi ?

Questionnement
possible

- Que pourriez-vous dire sur l'imagination à quelqu'un qui ne sait pas ce que c'est ?
- Qu'est-ce qu'imaginer ?
- Tout imaginer, est-ce possible ? Pourquoi ?
- Quels sont les avantages et/ou les inconvénients de l'imagination ?
- L'imagination est-elle utile, inutile ? Pourquoi ? Peut-elle servir à quelque chose ?
Citez des exemples.
- Peut-elle être un problème ? Quand ? Pourquoi ?
- Pourquoi imaginons-nous ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

Savoirs

Imaginaire / réalité

Imagination : son rôle, son utilité, son intérêt... dans le questionnement

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Questionner la réalité à partir d'alternatives.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un étonnement:
Oh! s'écrie Adrien en rentrant à la maison, j'ai vu quelque chose d'étrange, de nouveau en rue ce matin! C'était très étonnant!

Questionnement
possible

- Que veut dire Adrien lorsqu'il utilise les termes « étrange », « nouveau », « étonnant » ?
- Et vous... ? Avez-vous déjà remarqué une chose étonnante ?
- Quelle était cette chose étonnante pour vous ? Pourquoi était-elle étonnante ?
- Comment avez-vous réagi face à cette chose ? Qu'avez-vous ressenti en la voyant ?
- Que signifie s'étonner devant une chose ? De quoi peut-on s'étonner ?
- S'étonner, s'émerveiller, s'interroger... est-ce que cela signifie la même chose ?
- Donnez des exemples de choses qui vous étonnent, qui vous émerveillent, qui vous interrogent.
- En quoi vos exemples vous étonnent-ils ? Quelles questions vous pose votre étonnement ?
- À quoi peut-il servir de s'étonner, de s'émerveiller ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

Savoirs

Concepts : étonnement, émerveillement, interrogation...

Expressions liées à la surprise, à l'étonnement, à l'émerveillement, à l'admiration, à la stupeur, à l'indignation...

Distinctions : étonnement / émerveillement / surprise / indignation / stupeur...

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de commentaires, de réflexions :

Tu dépasses les limites. Cette fois c'est terminé ! Tu as dépassé les bornes...

Questionnement
possible

Dessine-moi une frontière !

- Dans vos dessins, de quelles frontières s'agit-il ? (géographiques, politiques, culturelles...)

- Qu'évoque pour vous l'idée de « frontière » ? Qu'est-ce qu'une frontière ?

- Avez-vous entendu parler de problèmes liés aux frontières ? Qu'en savez-vous ? Expliquez ce que vous avez vu ou entendu. Qu'en pensez-vous ?

- ...

- Faut-il abolir toutes les frontières ? Pourquoi ? Une frontière peut-elle aussi exister dans la tête des hommes ?

- Sommes-nous tous égaux devant une frontière ?

- ...

- Une frontière est-ce une limite ?

- Une ligne qui sépare ou une zone de contacts ?

- Que signifie « tracer » une frontière ?

- Une frontière peut-elle être un problème ? Lequel ? Elles incluent (un dedans) ou excluent (un dehors) ?

- ...

- A-t-on le droit de dépasser des limites ? Pourquoi met-on des limites ? Qui peut mettre des limites ?

À quoi met-on des limites ?

- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Concept : frontière (matérielle, symbolique) ; limite (le permis, les interdits) fixée aux comportements sociaux (normes, usages)

Savoir-faire

- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de propositions :

- Aimer quelqu'un qui ne t'aime pas.
- Aimer quelqu'un pendant très longtemps.
- Aimer quelqu'un qui n'a pas les mêmes goûts que toi.
- Aimer quelqu'un qui aime quelqu'un d'autre.
- Aimer quelqu'un qui te déçoit.
- Aimer quelqu'un qui te fait peur.
- Aimer quelqu'un qui a toujours raison.
- Aimer quelqu'un qui est très occupé.
- Aimer quelqu'un que tout le monde trouve laid.
- ...

Questionnement
possible

- Pour chacune des propositions, décidez si elle vous pose un problème ou pas. Expliquez pourquoi.
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39174>

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Question philosophique

Problème, problématisation d'une situation

Savoir-faire

- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu d'équipe :

Former 4 groupes : deux doivent inventer un mensonge, les deux autres raconter une vérité (seul le groupe concerné sait ce qu'il doit produire : mensonge ou vérité).

Distribuer deux cartons à chaque groupe : un carton « mensonge », un carton « vérité ».

Lorsque chaque groupe raconte son histoire à la classe, les membres des autres groupes doivent déterminer s'il s'agit d'un mensonge ou d'une vérité en levant l'un des deux cartons.

Vrai ou faux ? Mensonge ou vérité ?

Questionnement
possible

- Comment faire la différence entre ce qui est vrai et ce qui est faux ?
- Comment reconnaissez-vous une vérité ? À quel(s) signe(s) la reconnaissez-vous ?
- Peut-on vérifier une vérité ?
- Peut-on rechercher une vérité ? Comment ?
- Existe-t-il à votre connaissance des personnes dont le métier est de rechercher la vérité ? Quels sont ces métiers ?
- Pensez-vous que cela soit facile de trouver « la » vérité ? Pourquoi ?
- Comment faire la différence entre le vrai et le faux en mathématique, en orthographe, en éveil scientifique... ? Et en philosophie ?
- Existe-t-il des règles pour déceler le vrai du faux ? Lesquelles proposeriez-vous ?
- Qu'est qu'une vérité ? Comment définir la vérité ? Que diriez-vous à son propos ?
- La définition que vous venez de fournir vous permet-elle de dire si l'exemple est vrai ou faux ?
- Un avis, une opinion est-ce une vérité ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Vrai / faux

Vérité / mensonge

Ce que je tiens pour vrai

Critères de vérité, de validité

Faillibilité d'un énoncé, d'un principe, d'une affirmation...

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'affirmations proposées :

- Si un Martien existe, alors les Martiens existent.
- Si plusieurs Martiens existent, alors les Martiens existent.
- Si un Martien existe, alors tous les Martiens existent.
- Si un Martien est méchant, beaucoup de Martiens sont méchants.
- Si un Martien est laid, tous les Martiens sont laids.
- Si les Martiens sont laids, alors ils sont méchants.
- Si un être est très laid, il est un Martien.
- Si un Martien a deux antennes, alors il existe.
- Si j'ai vu un Martien, alors il existe.
- ...

Questionnement
possible

- Êtes-vous d'accord avec chacune des conclusions présentées ? Expliquez pourquoi.
<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?idoc=39174>

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Raisonnement logique : la conclusion

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une liste de phrases simples que l'on peut interpréter diversement :

- Je t'aime bien.
- Julie est une fille étrange.
- C'est un drôle de dessin.
- Cette musique m'endort.
- Ta blague n'est pas drôle.
- Jean est un gentil garçon.
- Émilie est une rêveuse.
- Je sais que je ne sais rien.
- ...

Questionnement
possible

- Donnez au moins deux sens différents à chacune des phrases proposées et expliquez ces sens différents.

<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39174>

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Polysémie, interprétation

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'affirmations sur le vrai, le juste, le beau, le bien, le bon...

- Ce que tu dis est vrai.
- Ce que tu dis n'est pas vrai.
- C'est un vrai/une vraie brun(e).
- ...
- C'est juste qu'il soit puni.
- ...
- Il fait le bien autour de lui.
- Ce n'est pas bien ce qu'elle a fait!
- ...
- J'aime ce tableau. Il est très beau.
- Je n'aime pas cette robe. Elle n'est pas belle.
- ...
- Vincent est un bon copain.
- Les pommes sont bonnes pour la santé.
- ...

Questionnement
possible

- À quoi reconnaît-on que ce que l'on dit/que ce que l'on fait/qu'une chose... est vrai(e) ou pas/est juste ou pas/est bien (bonne) ou pas/est beau (belle) ou pas... ?
- Qu'est-ce que le vrai, le juste, le beau, le bien, le bon ?
- Comment faites-vous pour dire (déterminer) ce qui est bon, beau, juste, bien, vrai... ?
- Que tenez-vous pour vrai, pour juste, pour beau, pour bien, pour bon ? Donnez des exemples.
- Qui est d'accord/pas du tout accord/un peu d'accord avec l'exemple de X, de Y ? Pourquoi ? Expliquez.
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe

Savoirs

Concepts : le vrai, le bien, le juste, le beau, le bon
Critères de la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe (le vrai, le bien, le juste, le beau, le bon)
Énoncés descriptif, normatif, expressif, évaluatif
Prise de position (intérêt particulier, intérêt général, valeurs, normes...)

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...).
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une série de raisonnements proposés :

- Si Léa va chez le médecin, c'est qu'elle est malade.
- Si maman ou papa va acheter de la viande c'est parce qu'elle / qu'il a faim.
- Si certains Belges parlent le français et que Julie parle le français, c'est que Julie est belge.
- Chaque fois que Jean est malade, il s'absente de l'école. Aujourd'hui Jean est absent, c'est qu'il est malade.
- Si presque tous les bonbons de mon sachet sont bleus, et que je te donne un bonbon au hasard, il sera bleu.
- Si maman n'est pas au travail aujourd'hui, c'est qu'elle est à la maison.
- Si Eloïse m'a donné une sucette hier, une sucette aujourd'hui, elle me donnera une sucette demain.
- Tous les chats sont noirs, parce que je n'ai vu que des chats noirs.
- Maman / Madame la directrice / Monsieur le policier... croit aux fées. Donc, tu vois bien qu'elles existent.
- Tout le monde utilise le GSM X, il est donc certain que le GSM X est le meilleur.
- Le régime « Fort mince » est très efficace, car il est conseillé par le docteur X du village.
- Soit tu viens avec nous, soit tu es contre nous !
- J'ai cassé un miroir et je suis tombée à vélo le jour même. Je n'aurais jamais dû casser ce miroir.
- Hier, j'ai mis un nouveau t-shirt et 2 garçons / 2 filles sont venu(e)s me parler. Il doit vraiment bien m'aller ce t-shirt !
- ...

Questionnement
possible

- Ces raisonnements sont-ils corrects ? Es-tu d'accord avec chacun d'entre eux ?
Explique, justifie ton raisonnement.

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Opérations logiques et erreurs de raisonnement
Généralisations abusives

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer des erreurs de raisonnement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une liste d'opinions émises :

- *Tous les Italiens mangent chaque jour des pâtes, car ils adorent ça.*
- *Les femmes sont plus douées que les hommes pour faire le ménage.*
- *Une personne handicapée est incapable de faire du sport.*
- *Une maman sait mieux s'occuper d'un bébé qu'un papa.*
- *Si un élève a des difficultés en orthographe, c'est parce qu'il ne lit pas assez.*
- *Les filles sont plus soigneuses que les garçons.*
- *Les hommes ne sont pas capables de faire le repassage, le ménage.*
- *Conduire des bulldozers, ce n'est pas pour les femmes !*
- *Les hommes sont de meilleurs « chefs » que les femmes !*
- ...

Questionnement
possible

- *Donnez votre avis sur les opinions proposées. D'accord ? Pas d'accord ? Un peu d'accord ?...*
- *Expliquez, justifiez.*

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Opérations logiques et les erreurs de raisonnement
Généralisations abusives
Stéréotypes et préjugés

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Passer du particulier au général, du général au particulier.
- Identifier des généralisations abusives.
- Repérer des erreurs de raisonnement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de questionnements :
« L'amour / l'amitié / la liberté / l'existence / la mort / le sens de la vie... en question ! » : lister les questions personnelles liées au thème abordé.

À partir d'un brainstorming :
« À quoi ce mot vous fait-il penser ? »

Questionnement
possible

- Qu'est-ce que l'existence / la mort / ... ? Qui suis-je ? (Question métaphysique)
 - Pourriez-vous dire qu'il est bien / beau d'aimer quelqu'un, qu'il est bien / beau d'avoir un ami, qu'il est bien / beau, qu'il est juste d'être libre / qu'il est bien d'aimer la vie... (Question éthique)
 - L'amour, l'amitié, la liberté... ; aimer la vie... est-il quelque chose de beau ou peut-il conduire à de belles choses ? (Question esthétique)
 - Comment savons-nous que nous aimons quelqu'un ou que deux personnes s'aiment (sont amies), comment savons-nous que nous sommes libres ? (Question épistémologique)
 - L'amour, l'amitié, la liberté... existe-t-il de la même manière qu'une chaise, qu'un livre, qu'un crayon... ? En quoi est-ce différent ? (Question métaphysique)
 - ...
 - Que demande la question 1 ? Et les questions 2, 3, 4 ? Que « cherche à connaître » chacune des questions ?
- En groupe, d'autres demandes, d'autres propositions. Sur le thème proposé, formulez une question relative à une demande :
- D'une définition (ex. : Arthur, peux-tu me dire ce que signifie l'amour, l'amitié, la liberté pour toi ?)
 - De caractéristiques, d'attributs, de critères...
 - D'un (contre-) exemple
 - D'une cause
 - D'une conséquence
 - D'une reformulation
 - D'une comparaison
 - D'une distinction
 - D'une erreur de raisonnement (un paralogisme)
 - ...
- Vous présenterez le résultat de votre recherche à vos camarades. <http://jeu-discut.fr/>

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un jugement, d'un principe

Savoirs

Différents types de questions à visée philosophique
Notions / distinctions conceptuelles : définition, cause, effet, conséquence, exemple, contre-exemple, comparaison
Erreurs de raisonnement

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...)
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infaillible.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture d'un texte: « Au voleur ! »

Jean est nouveau dans notre classe. Julie ma copine connaît bien Jean. Elle nous dit: « Jean, c'est un garçon sympa, un super chouette copain. Il adore jouer au foot, mais il paraît qu'il aime bien voler les ballons ».

Une semaine a passé. Aujourd'hui, Geoffrey ne retrouve plus son ballon. Après l'avoir cherché partout, il affirme: « Je suis sûr qu'on me l'a volé ». Tout le monde se demande qui aurait pu voler le ballon de Geoffrey. Très vite, le bruit court que c'est Jean, le nouveau. Bientôt toute la classe suspecte le suspect. Jean a beau clamer son innocence, personne dans la classe ne le croit vraiment. Sauf Marie, Adrien et moi, ses trois copains, mais nous n'osons pas prendre sa défense. Maintenant Jean reste seul pendant les récréations.

Deux jours plus tard, Geoffrey retrouve son ballon. Il l'avait oublié dans le vestiaire du terrain de football.

Questionnement
possible

- Que ressentez-vous à l'écoute (à la lecture) de cette histoire ?
- Quelles questions vous posez-vous à ce sujet ?
- Que s'est-il passé exactement ? Quels sont les faits ?
- Que tente d'expliquer cette histoire ?
- ...
- Qu'est-ce qu'un préjugé, une rumeur ? Expliquez, donnez des exemples.
- Êtes-vous tous d'accord avec les exemples présentés ? Pourquoi ?
- Quelles peuvent être les conséquences d'un préjugé, d'une rumeur ?
- ...

Compétences

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté
- 2.2. Construire un raisonnement logique
- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de devoirs

Savoirs

Préjugé: définition, effets, conséquences, origine...

Rumeur: effets, conséquences...

Respect en droits et en dignité

Erreurs de raisonnement: préjugé, généralisation abusive

Savoir-faire

- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Distinguer les énoncés descriptifs, normatifs, expressifs... (le vrai, le juste, le bien, le beau, le bon...).
- Reconnaître qu'un énoncé, qu'un jugement, qu'un principe... n'est pas infallible.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation proposée :
Vicky est végétarienne, car elle trouve que manger de la viande est cruel, violent et pas écologique. Elle se présente aux élections en espérant être élue et faire passer une loi qui interdise de consommer de la viande.

Questionnement
possible

- Comment agit Vicky ? Quelles sont les actions qu'elle pose ? Quelle est son attitude ? Pourquoi agit-elle de la sorte ?
- Quelles valeurs défend-elle ?
- Pourriez-vous voter pour Vicky ? Pourquoi feriez-vous ce choix ?
- ...

Compétences**3. Prendre position de manière argumentée**

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

Savoirs

Critères relatifs aux prises de position
 Pluralité des valeurs

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation concrète: Le « Musée de l'art »!

Divers objets (reproductions tableaux abstraits/figuratifs ; sculptures ; photos artistiques à observer ; une œuvre musicale à écouter, une poésie à lire...) sont exposés sur les tables de la classe (simuler la visite d'un musée).

Devant chaque objet à observer est placé un numéro qui permet aux élèves de répondre dans le tableau distribué individuellement: « Est-ce de l'art ? »

Questionnement
possible

Discussion collective : pour chaque objet observé

- Pour chacun d'entre vous : objet d'art ou pas ? Justifiez votre opinion par vos critères personnels (beau, laid, cher, pas cher...).

- Qui est du même avis que..., qui n'est pas du même avis que... ? Pourquoi ? Expliquez.

- Qu'est-ce que la beauté ? Qu'est-ce que « le beau » ? La beauté ne se trouve-t-elle que dans une œuvre artistique ? Où trouve-t-on la beauté ?

- ...

- Sur quoi vous basez-vous pour dire que cet objet est beau / est laid ?

- Qu'est-ce qui est de l'art ? Qu'est-ce qui n'est pas de l'art pour vous ? Exemplifiez.

- ...

- Après tout ce que vous venez de dire, comment définiriez-vous l'art ? Qu'est-ce que l'art ?

- Quels sont les mots importants que vous retiendriez dans votre définition ? Pourquoi ?

- Élaborons notre définition à partir de tous ces mots importants.

- ...

- Parmi les objets exposés, choisissez un objet que vous appréciez particulièrement. Expliquez votre choix.

- Quel(s) sentiment(s) ou (émotion(s) ressentez-vous pour cet objet ?

- « À quoi » vous fait penser cet objet ?

- ...

- Est-il possible de « ranger » d'un côté tout ce qui serait beau pour tout le monde et de l'autre côté tout ce qui serait laid pour tout le monde ? Pourquoi ?

- ...

Face à ces deux œuvres (reproductions d'un tableau figuratif et d'un tableau abstrait) :

- Peut-on expliquer une œuvre d'art ?

- ...

D'autres discussions possibles :

- L'art : imagination ou imitation ?

- Photo, peinture, dessin, sculpture... : réalité ou pas ?

- L'art : utile ou inutile ?

- La beauté n'est-elle qu'une production artistique, qu'une œuvre d'art ?

- ...

Réalisez, organisez votre « Musée de l'art » à partir d'objets, d'œuvres que vous appréciez, que vous trouvez beaux.

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Notions : art, beauté

Ce que je tiens pour beau : critères esthétiques

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Formuler une prise de position sur le plan esthétique.
- Relier une prise de position à des raisons.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un projet proposé par sa commune :

Notre commune nous annonce un projet d'aménagement d'une plaine de jeux qui pourrait voir le jour dans notre quartier. Ce projet va-t-il rencontrer les attentes et les besoins de la population ?

Elle nous demande de lui remettre un avis à ce sujet.

Au travail !

En équipe, vous devrez choisir de jouer le rôle d'un groupe de personnes ouvertement positionné pour ou contre le projet (un couple de personnes âgées « opposées » à la présence d'enfants, une société de transport qui soulève des questions de sécurité, un groupe d'enfants de l'école, du quartier, une résidence pour personnes âgées, les enseignants de l'école qui souhaitent utiliser la plaine pour leurs activités, un groupe de personnes travaillant pour la protection de l'environnement...).

- Chaque équipe devra présenter sa position, son point de vue selon les personnes qui constituent le groupe. Vous puiserez éventuellement vos arguments dans le portfolio mis à votre disposition (bulletin d'informations communales, articles de presse relatant diverses réactions... qui auront été préalablement trouvés).
- L'ensemble des points de vue sera exprimé lors d'un débat collectif à la fin duquel vous devrez trancher : pour ou contre ce projet ?
- ...

Questionnement
possible

- Comment réagissez-vous à cette annonce ?
- Pourquoi cette proposition d'aménagement d'une plaine de jeux ? Dans quel but aménager une plaine de jeux dans le quartier ? Par qui est faite cette proposition ? Pourquoi une commune souhaite-t-elle avoir l'avis de la population ?
- Estimez-vous cette proposition intéressante ?
- L'aménagement de cette plaine de jeux aurait-il des conséquences ? Lesquelles ? Pourquoi ?
- Quels sont les faits qui motivent votre position ?
- Quelles valeurs voulez-vous défendre ?
- ...

Organisons notre débat !

En fin de débat :

- Est-il facile de prendre des décisions concernant des projets relatifs à la population ? Pourquoi ?
- Que retenez-vous de l'expérience ?
- ...
- Pensez-vous qu'il soit utile ou intéressant que les enfants s'expriment à ce sujet et qu'ils fassent connaître leur avis aux adultes ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

9. Participer au processus démocratique

9.1. Se préparer au débat

9.2. Débattre collectivement

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

Savoirs

Intérêt personnel, particulier, général

Débat argumenté : les règles, les différents rôles...

Intérêt des ressources

Concept de valeur

Savoir-faire

- Construire le cadre du débat (règles, objet et finalité).
- Assumer différents rôles.
- Mobiliser des ressources.
- Confronter, articuler et intégrer les arguments.
- Proposer des alternatives.
- Dégager les idées significatives du débat.
- Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat, notamment en ce qui concerne le respect des règles et des différents rôles.
- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un dilemme moral :

Ce matin dans la cour de récréation, Charles a violemment poussé Rosalie pour faire « le malin » devant son copain Marc.

Sous les moqueries des deux amis, Rosalie se relève en pleurant et essuie ses genoux pleins de boue.

Le soir en rentrant chez elle, elle croise une bande de garçons qu'elle ne connaît pas.

Ils ne la regardent même pas, trop occupés à donner des coups de pied à un enfant roulé en boule au sol.

En les dépassant, Rosalie reconnaît le pull de Charles. C'est lui que les autres sont en train de maltraiter.

Questionnement
possible

- À quels choix est-elle confrontée ? Que devrait faire Rosalie ?

- ...

- Constituez deux groupes : l'un va défendre l'idée que Rosalie devrait aider Charles, l'autre que Rosalie ne devrait pas l'aider.

- Dans chaque groupe, imaginez toutes les raisons qui peuvent expliquer le choix de Rosalie.

- ...

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

3.3. Évaluer une prise de position

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général

Valeur

Norme

Permis / interdits / obligations

Respect des règles

Droits, devoirs

Légitimité, légalité

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).

- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.

- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.

- Relier une prise de position ou une action à des raisons.

- Distinguer intentions, actions et conséquences.

- Distinguer actes, positions et personnes.

- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.

- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.

Support(s)
déclencheur(s)

Voici une série de photos, d'images, d'illustrations...

Questionnement
possible

- Que pouvez-vous dire de ces photos ? De quoi veulent-elles nous « parler » ? Que souhaitent-elles nous montrer ?
- À votre avis que ressentent, qu'éprouvent les personnages de ces photos ? Que ressent chaque personnage dans chaque situation ? Pourquoi pensez-vous qu'il éprouve cela ?
- Quelle pourrait être la cause de son étonnement, de son émerveillement ?
- Et vous, que ressentez-vous en observant ces images, ces photos ?
- Avez-vous déjà ressenti cette émotion ? Dans quelle situation ? Expliquez.
- Quand vous étonnez-vous ? Pourquoi s'étonne-t-on ?
- À quoi ça sert de s'étonner ?
- N'y a-t-il que les enfants qui peuvent s'étonner, s'émerveiller ?
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique

4. Développer son autonomie affective

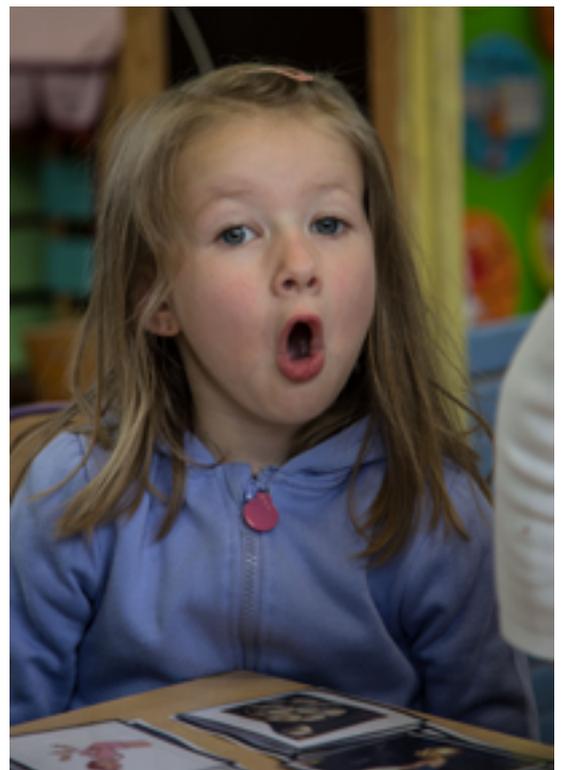
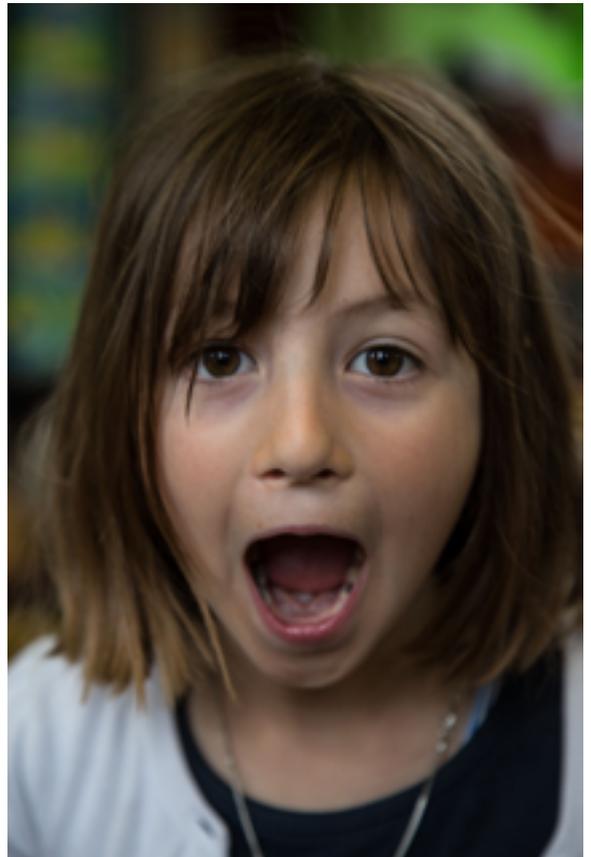
4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres

Savoirs

Sources du questionnement
Plaisir, passion de la découverte, plaisir d'apprendre, de connaître...

Savoir-faire

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions
- Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût...
- Identifier, exprimer ou maîtriser la honte, la fierté, l'émoi amoureux, la jalousie, l'indignation, la culpabilité...



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation à imaginer :

- *Un beau jour, au pays des mandarines arrive un kiwi ! (Installer un plateau avec des mandarines et un kiwi).*
- *Un beau jour, au pays des filles / des garçons, arrive un garçon / une fille.*
- *Un beau jour dans la classe des enfants « blancs » arrive un enfant « noir ».*
- *Un beau jour, dans une classe d'enfants valides, arrive un enfant porteur d'un handicap.*
- ...

Questionnement
possible

- *Ces situations posent-elles un problème ? Si oui, lequel ?*
- *Racontez, imaginez l'histoire que vous souhaitez.*
- *Racontez une situation que vous avez vécue / que vous connaissez et qui ressemble à celles-ci.*
- ...

Compétences

1. Élaborer un questionnement philosophique

- 1.1. À partir de l'étonnement, formuler des questions à portée philosophique
- 1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

Savoirs

Questionnement philosophique
Imagination

Savoir-faire

- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Exprimer un questionnement à partir de l'imaginaire.
- Questionner la réalité à partir d'alternatives.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un dilemme moral :

- Tu te trouves sur le trottoir en face de l'école. Tous les élèves sont déjà entrés en classe. Tu es en retard. Tu sais que tu dois toujours arriver à l'heure à l'école pour éviter une sanction. Le passage pour piétons se trouve au coin de la rue à 100 mètres d'où tu te trouves.
- Marc, un enfant de quatrième année primaire, doit apporter 3 euros à la maitresse pour pouvoir participer à un spectacle de théâtre à l'école. Il sait que ses parents n'ont pas beaucoup d'argent et ne pourront pas lui donner les 3 euros. En passant chez sa grand-mère, il voit qu'elle a laissé trainer quelques pièces sur un meuble dans l'entrée.
- ...

Questionnement
possible

- À quels choix êtes-vous confronté ?
- Que devriez-vous faire ?
- Avez-vous le droit de traverser la rue où vous voulez ? Pourquoi ?
- Être en retard est-ce une bonne raison pour ne pas respecter la loi ?
- ...
- Que devrait faire Marc ? À quels choix est-il confronté ?
- A-t-il le droit de prendre de l'argent à sa grand-mère puisque ses parents n'ont pas beaucoup d'argent ?
- Ne pas avoir beaucoup d'argent autorise-t-il à prendre l'argent de sa grand-mère ?
- ...

Compétences

3. Prendre position de manière argumentée

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner
- 3.3. Évaluer une prise de position

Savoirs

Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général
Valeur
Norme
Permis / interdits / obligations
Respect des règles
Droit, devoir
Légitimité, légalité

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles.
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer actes, positions et personnes.
- Distinguer intentions, actions et conséquences.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une animation « Le débat mouvant ! »
Proposer une phrase polémique qui peut « diviser » la classe :
Exemples :

- Être juste c'est donner plus à ceux qui en ont besoin.
- Les GSM interdits à l'école.
- Être solidaire, c'est aider les autres même si on ne les aime pas...
- ...

Questionnement
possible

- Choisissez votre camp : d'accord / pas d'accord / je me pose une question.
- Présentez chacun vos arguments « d'accord » / « pas d'accord » / je me pose une question.
- À chaque fois qu'un argument est jugé valable par un participant, il change de camp et justifie son changement de position.

Compétences**3. Prendre position de manière argumentée**

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner
- 3.3. Évaluer une prise de position

5. Se décentrer par la discussion

- 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre
- 5.2. Élargir sa perspective

Savoirs

Critères de prise de position : intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général, valeur, norme

Savoir-faire

- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles.
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer intentions, actions et conséquences.
- Distinguer actes, positions et personnes.
- Écouter l'autre sans l'interrompre.
- Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
- Tenir compte de ce que l'autre a dit.
- Répondre à ce que l'autre a dit.
- Identifier la perspective depuis laquelle on parle.

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

« Vivre ensemble dans l'harmonie et le respect suppose le développement de la connaissance et de l'estime de soi afin de favoriser l'ouverture à l'autre par le décentrement et la discussion. Au travers de la reconnaissance de la diversité des valeurs, normes, convictions et cultures, les élèves apprendront à élargir leur propre perspective, à s'ouvrir à la différence et à s'enrichir mutuellement » (Socles de compétences).

SAVOIRS INCONTOURNABLES À LA FIN DE L'ÉTAPE III

Parmi les multiples savoirs inhérents aux compétences visées, quelques-uns ont été explicitement identifiés comme **incontournables** (voir Socles de compétences) pour tous les élèves **à la fin de l'étape III**.

Puisque ces savoirs s'avèrent incontournables au terme du tronc commun, il paraît pertinent d'en **aborder certains pendant les étapes I et II dans l'enseignement primaire en fonction des spécificités des élèves et des situations proposées**.

Le cours de philosophie et de citoyenneté **proscrit la simple transmission de connaissances**.

Cela ne signifie pas que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Les savoirs construits par et avec les élèves sont essentiellement de l'ordre du concept, ils ont un caractère provisoire et sont régulièrement remis en question.

- Émotion
- Intégrité, intimité
- Besoin, désir
- Amour, sexualité
- Bonnes pratiques dans l'utilisation des NTIC (Nouvelles Technologies d'Information et de Communication)
- Rôle d'une règle
- Catégories de normes
- Pluralité des valeurs
- Pluralité des convictions et diversité culturelle

Support(s)
déclencheur(s)

L'émotion de la semaine !

À partir d'une émotion affichée au tableau (peur, colère, joie, tristesse, surprise...).

Questionnement
possible

- Repérez cette émotion en particulier quand vous la « voyez », la percevez chez vous-même ou chez les autres.

- Quels indices vous ont permis de découvrir cette émotion ? Expliquez.

- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres

4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres

Savoirs

Caractéristiques des émotions

Estime de soi et des autres

Savoir-faire

- Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût...
- Identifier ses atouts et ses limites.
- Identifier les atouts et limites des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un sentiment exprimé par un élève :
Je suis fière de moi ! dit Martine.

Questionnement
possible

- Que veut dire « être fier de soi » ?
- Et vous, de quoi êtes-vous fiers ?
- Exprimez toutes les choses dont vous êtes fiers. Expliquez pourquoi vous en êtes fiers.
- Avez-vous le droit d'être fier de vous ? Pourquoi ?
- ...
- Listons toutes les choses dont nous sommes fiers personnellement.
- Listons toutes les choses dont ensemble, nous pouvons être fiers.
- ...

Compétences**4. Développer son autonomie affective**

4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres

Savoirs

Estime et image de soi et des autres
Notion de fierté

Savoir-faire

- Identifier ses atouts et ses limites.
- Identifier les atouts et limites des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de faits proches du vécu :

Un enfant s'est moqué de Vincent parce qu'il porte un appareil dentaire / parce qu'il est plus petit que les autres / il a peur de... / il a les oreilles décollées / il n'est pas habillé à la mode / il ne sait pas encore nager...

Questionnement
possible

- *Qu'est-ce que la moquerie ?*
- *Vous est-il déjà arrivé que quelqu'un se moque de vous ?*
- *Pour quelle(s) raison(s) s'est-on moqué de vous (si vous souhaitez en parler) ?*
- *Quels sont les mots qui vous ont été dits et qui vous ont blessé ?*
- *Qu'avez-vous ressenti à ce moment-là ?*
- *Comment avez-vous réagi ?*
- *Vous est-il déjà arrivé de vous moquer de quelqu'un ? Pour quelle(s) raison(s) ? Expliquez si vous le souhaitez.*
- ...
- *La moquerie est-ce un droit ?*
- *Que devrait-on faire dans de telles situations ?*

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres

4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Intégrité psychique, physique

Atteintes à la personne : mépris, humiliation, maltraitance

Droits et devoirs

Respect en droits et en dignité

Savoir-faire

- Identifier, exprimer ou maîtriser l'indignation, la culpabilité...
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et s'y opposer.
- Identifier ce que l'on devrait faire pour mettre fin à un abus de droit ou de pouvoir.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la réalisation de boîtes à désirs et à besoins !
- Dessinez chacun un de vos désirs et un de vos besoins importants.

Questionnement
possible

- Avons-nous des désirs, des besoins communs, différents ?
 - Comment imaginez-vous que ce serait d'avoir ce jouet, ce téléphone, cette robe ; d'avoir de l'amitié, de l'amour... ?
 - Comment vous imagineriez-vous si vous veniez à recevoir ce jouet, ce téléphone, cette robe ; un nouvel ami... ?
 - Que seriez-vous prêt(e)s à faire pour les obtenir, pour les réaliser ?
 - ...
- Revenir plus tard sur cette boîte à désirs, cette boîte à besoins...
- Vos désirs, vos besoins existent-ils toujours ? Les désirez-vous toujours autant ?
 - Lesquels ont disparu ? Lesquels sont toujours présents ? Pourquoi ? Que s'est-il passé ?
 - ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.4. Différencier besoins et désir

Savoirs

Notions de besoin, de désir
Distinction besoin / désir

Savoir-faire

- Distinguer ses besoins et ses désirs.
- Déterminer et évaluer ses besoins et ses désirs.
- Identifier les besoins et les désirs des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un fait vécu ou observé :
Dans la cour de récréation, Jean voit un groupe d'enfants d'une autre classe qui discutent. Il aimerait les rejoindre.

Questionnement
possible

- Pourquoi aimerait-il les rejoindre ?
- Que va-t-il faire ? Va-t-il les rejoindre ou pas ?
- Pourquoi les rejoint-il / ne les rejoint-il pas ? Qu'est-ce qui pourrait le freiner / le pousser à les rejoindre ?
- ...
- Et vous, que feriez-vous si vous étiez à la place de Jean ? Pourquoi ?

Compétences**4. Développer son autonomie affective**

4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres.

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Confiance en soi
 Estime de soi
 Réalisation de soi
 Conscience de sa valeur

Savoir-faire

- Identifier ses atouts et ses limites.
- S'appuyer sur ses atouts et les développer.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'exemples fournis :

- Je suis furieuse contre Léa qui ne veut pas jouer avec moi alors qu'elle l'avait promis. Je la bouscule.
- J'en veux beaucoup à mon frère qui ne veut pas me laisser regarder mon émission préférée à la télévision. Je suis très énervé. Je le frappe, je crie.
- C'est la troisième fois que Jean prend ma place en classe. Je suis hors de moi. Je l'insulte.
- Jean a pris mon marqueur. Je le lui arrache des mains.
- J'ai arraché les cheveux de M., car j'étais en colère.
- J'étais furieux contre H. Je l'ai insulté.
- De peur, j'ai écrasé l'araignée qui se promenait sur le mur.
- Je ne comprends rien en calcul. J'ai déchiré mon cahier.
- Mon frère a pris ma tablette, j'ai cassé sa petite voiture préférée.
- ...

Questionnement
possible

- De quoi « parlent » ces exemples ?
- Qu'est-ce que la colère ?
- Quelle est la réaction de chacun des personnages ? Pourquoi réagissent-ils ?
- Et vous, quels seraient vos sentiments, vos réactions si vous étiez dans ces situations ? Imaginez !
- Pour chacune des situations, quel est l'évènement, la cause qui déclenche la colère ?
- La cause est-elle une bonne ou une mauvaise raison de se mettre en colère ? Pourquoi ?
- À quoi sert la colère ? Quand survient-elle ? Que signifie-t-elle ? Que veut-elle exprimer ?
- Pensez-vous avoir le droit d'être en colère ou de réagir ?
- Si vous pensez avoir le droit d'être en colère, cela vous autorise-t-il à frapper, à crier, à mordre, à bousculer, à insulter... ?
- Que ressent celui qui subit la colère ?
- Que faire face à la colère ? Que pourriez-vous proposer ?
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

- 4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres
- 4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres
- 4.4. Différencier besoins et désirs

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Expression des émotions
 Évènement déclencheur / réponses émotionnelles
 Valence des émotions : le caractère plaisant ou non de l'évènement
 Gestion, régulation des émotions
 Notions de droits et de devoirs
 Respect des autres
 Notions de besoin, de désir

Savoir-faire

- Percevoir, exprimer ou maîtriser la peur, la colère, la joie, la tristesse, la surprise, le dégoût...
- Identifier ses atouts et ses limites
- Identifier les atouts et limites des autres
- Distinguer ses besoins et ses désirs
- Appréhender l'importance de la réciprocité
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*
- Appréhender les notions de droits et de devoirs
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de situations vécues, proposez, décrivez une situation dans laquelle vous vous êtes senti(e) en insécurité, où vous avez ressenti comme un malaise. Vous avez le droit de ne pas vous exprimer.

Questionnement
possible

- Que signifie « se sentir en insécurité » ?
- Quelles peuvent être les causes d'un sentiment d'insécurité ?
- Quels sont les effets de ce sentiment ? Que ressentez-vous à ce moment ?
- Quelles actions pourriez-vous proposer pour réagir lorsque vous vous sentez en insécurité ?
- Que souhaiteriez-vous dans de telles situations ?
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Droits de l'enfant : la CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant),

Abus de droits et de pouvoir

Intégrité physique et psychique de la personne

Protection contre les mauvais traitements

Règles de prudence

Aide, soutien à autrui

Savoir-faire

- Prendre conscience de son intimité.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Savoir dire non.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et s'y opposer.
- Être capable d'appeler à l'aide.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.
- Se fier à l'autre avec prudence.

Support(s)
déclencheur(s)

Mieux comprendre ses émotions, ses sentiments, ses réactions !
À partir de situations vécues ou proposées :

- *Tout est calme dans la classe. Tu es bien installé(e) à ton banc. Tu es tranquille. Tu fais l'activité proposée par madame. Tout à coup, j'arrive près de toi et te prends tes crayons, te pince, te montre la langue.*
- *Tu marches en rue pour rentrer chez toi après l'école. Tu as passé une belle journée, tu te sens bien, tout va bien.*
En face de toi :
 - *arrive un très gros chien ;*
 - *arrivent deux garçons que tu connais, mais que tu n'apprécies pas ;*
 - *arrive un inconnu ;*
 - *s'arrête une voiture à ta hauteur ;*
 - *arrivent deux de tes bons amis...*
 - ...
- *Tes parents et toi êtes installés à la table de la cuisine et vous discutez ensemble des événements de la journée. À un certain moment dans la conversation, ils t'annoncent que tu vas avoir un petit frère ou une petite sœur.*
- *Pas de bruit dans la maison. Tout est calme, tout est paisible. Soudain, tu entends des bruits bizarres.*
- *Tu marches tranquillement en rue. Tu traverses et soudain tu entends « un bruit strident d'un klaxon ».*
- *Tu prends ton déjeuner. Une araignée grimpe sur ta jambe.*
- *Dans le rang, un camarade te bouscule.*
- ...

Questionnement
possible

- *Imaginez-vous dans chaque situation. Que se passe-t-il en vous ? Que ressentez-vous ? Comment réagissez-vous ? Pourquoi réagissez-vous ?*
- *Quels sont les « signes » dans votre comportement, dans votre corps, sur votre visage... ?*
- *Vous sentez-vous dans un état différent à ce moment-là ?*
- *Qu'est-ce que chaque événement déclenche en vous ? Du stress, de l'anxiété, de la peur, de la crainte, du plaisir... ? Pourquoi ?*
- *Que pensez-vous de chaque événement ? Pour chacun : est-ce un événement plaisant ou déplaisant ?*
- *Qu'espérez-vous, qu'attendez-vous pour chaque situation ?*
- *Quel(s) besoin(s) ressentez-vous face à chaque événement ?*
- *Quelles réactions avez-vous face à un événement qui vous plaît, qui vous déplaît ? Que se passe-t-il dans chaque cas ?*
- *À quel(s) événement(s) êtes-vous sensibles ?*
- *Comment feriez-vous face à chacune des situations ?*
- *Quelles sont les ressources dont tu disposes pour faire face ?*
- *Quelle est la cause de chacun des événements ?*
- *Cette cause vient-elle de vous ou de quelqu'un, de quelque chose extérieur à vous ?*
- *Vous sentez-vous « puissant » ou impuissant face à chaque événement ? Que pensez-vous des personnes qui sont en face de vous ? Les trouvez-vous plus fortes, plus faibles que vous ?*
- *Que pourriez-vous penser s'ils sont plus faibles / plus forts que vous ?*
- *Que feriez-vous si les conséquences d'un événement étaient inévitables ? Que décideriez-vous de faire ?*
- *Imaginez, proposez différentes alternatives possibles.*
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

- 4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres
- 4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres
- 4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

Savoirs

Expression des émotions
Évènement déclencheur / les réponses émotionnelles
Valence des émotions : le caractère plaisant ou non de l'évènement
Évaluation de l'évènement (soudain, familial, prévisible)
Facettes d'une émotion (l'évènement déclencheur, la réaction de l'organisme, les sentiments perçus, la cause, les effets, les conséquences, les ressources disponibles, les possibilités d'action(s)).
Gestion, régulation des émotions

Savoir-faire

- Identifier, exprimer ou maîtriser la honte, la fierté, l'émoi amoureux, la jalousie, l'indignation, la culpabilité...
- S'appuyer sur ses atouts et les développer.
- S'appuyer sur les atouts et réussites des autres.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Se fier à l'autre avec prudence.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de folders publicitaires représentant des aliments et des boissons (par groupe : 30 images) :
Vous êtes l'équipage d'un bateau en route vers une île déserte.

- Chaque équipage doit se mettre d'accord pour prendre avec lui 4 produits essentiels à sa survie.

Au moment d'embarquer, les équipages réalisent qu'ils n'ont pas suffisamment de place à bord.
Ils doivent abandonner 5 produits au sol.

- Discutez pour décider quels produits sacrifier.

Le voyage commence, mais l'embarcation doit affronter d'énormes tempêtes (8 tempêtes).

À chaque tempête, pour ne pas chavirer, il faut sacrifier 1 nouveau produit.

Finalement, les différents équipages arrivent sur leur île.

- Chaque équipage présente au reste de la classe les produits qui lui restent et explique pourquoi il les a conservés.

Questionnement
possible

- Discutons ! Quels sont les produits dont nous avons réellement besoin et quels sont les produits superflus ?

- Qu'est-ce qui différencie un besoin d'un désir ?

- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.4 Différencier besoins et désirs

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

Savoirs

Distinction besoin / désir

Valeur

Pluralité des valeurs

Processus de prise de décision

Savoir-faire

- Déterminer et évaluer ses besoins et ses désirs.
- Identifier les besoins et les désirs des autres.
- Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...).
- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'objets qui vous appartiennent reçus ou achetés personnellement ou d'une liste de cinq objets reçus ou achetés.

Questionnement
possible

- Quels sont ceux dont vous ne vous servez pas ?
- D'après vous, l'achat de ces objets a-t-il répondu à un de vos besoins ou à un de vos désirs ?
- Avoir un désir est-ce que ça signifie obligatoirement sa réalisation ?
- Avez-vous un désir important ? Que seriez-vous prêt à faire pour le réaliser ?
- Besoin et désir, est-ce semblable ou différent ?
- Illustrez vos idées par des exemples.

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.4 Différencier besoins et désirs

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1 Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Distinction besoins / désirs

Types de besoins : affectifs, physiologiques, relationnels

Savoir-faire

- Distinguer ses besoins et ses désirs.
- Déterminer et évaluer ses besoins et ses désirs.
- Identifier les besoins et les désirs des autres.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une diversité de situations : identifier si pour chacune des situations proposées, il s'agit de l'expression d'un besoin ou d'un désir.

Expliquer si on doute, si on se pose une question à son sujet.

- X. veut des patins de la marque Z pour son anniversaire.
- Les parents de J. lui achètent un nouveau matelas pour dormir.
- Pour son déjeuner, F. boit du lait.
- C. prend l'autobus pour aller à l'école.
- A. souhaite un GSM pour envoyer des SMS à ses copains.
- Tes parents remplacent leur vieux réfrigérateur par un neuf.
- M. veut s'acheter le même manteau que porte son ami à l'école.
- J. achète du savon pour se laver
- L. va emprunter un livre sur les animaux de la campagne à la bibliothèque.
- ...

Questionnement
possible

- Quelles questions devrait-on se poser avant tout achat ?
- Est-il possible d'obtenir un bien autrement qu'en l'achetant neuf ? Comment ?
- Comment combler un besoin ou un désir de façon plus économique, plus écologique ?
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.4 Différencier besoins et désirs

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4 Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

Savoirs

Distinction besoin / désir
Économie, écologie

Savoir-faire

- Distinguer ses besoins et ses désirs.
- Déterminer et évaluer ses besoins et ses désirs.
- Identifier les besoins et les désirs des autres.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la narration d'une discussion entre enfants :

Éric et Julie jouent ensemble :

- Julie : J'aimerais bien devenir chauffeur de bus plus tard.
- Éric : Hein ! Une fille devenir chauffeur de bus ! Ça n'existe même pas le mot « chauffeur » au féminin.
- Que penses-tu du choix de Julie ?
- À votre avis, qu'est-ce qui peut avoir donné à Julie l'envie de faire ce métier ?
- Julie a-t-elle le droit d'exprimer cette préférence ?
- Que ressent Julie lorsqu'Éric se moque de son choix ?
- Que peut-elle répondre à Éric ?
- Que penses-tu du commentaire d'Éric ?
- ...

Questionnement
possible

Discutons ensemble ! Métier(s) de femme(s) / Métier(s) d'homme(s)

- À votre avis, existe-t-il des métiers pour femmes et des métiers pour hommes ?
- D'après vous, y a-t-il beaucoup de femmes chauffeurs de bus ? Et des femmes aviatrices, pompiers, pilotes de course ou toréadors ?
- Tous les métiers sont-ils accessibles aux femmes, aux hommes ? Pourquoi ? Quel est votre avis sur la question ?
- Êtes-vous d'accord avec ce que dit R. à ce propos ?
- Que répondriez-vous à R. qui dit que les femmes (les hommes) sont moins capables que les hommes (les femmes) pour exercer un même métier ?
- Les femmes, les hommes ont-ils le droit de faire le métier qu'ils souhaitent ? Pourquoi ? Justifiez votre opinion.
- Le mot « chauffeur » existe-t-il au féminin ? Menons notre enquête sur les noms de différents métiers : féminin ou masculin ?
- ...

Compétences

5. Se décentrer par la discussion

- 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre
- 5.2. Élargir sa perspective

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.2. Construire un raisonnement logique

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Règles de discussion
Règles de prise de parole
Stéréotypes et préjugés
Discrimination, exclusion...
Égalité de traitement

Savoir-faire

- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Repérer différentes implications d'un jugement.
- Repérer des erreurs de raisonnement.
- Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
- Répondre à ce que l'autre a dit.
- Identifier la perspective depuis laquelle on parle.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un énoncé:

Il y a dans notre vie des personnes que nous admirons et à qui nous aimerions ressembler.

- *En groupe, choisissez une personne que vous appréciez, admirez (dans la classe, l'école, la famille...).*
- *Dressez la liste des traits de caractère admirables chez cette personne (ses gestes, ses caractéristiques, ses qualités, ses actions...)*

Questionnement
possible

- *Organisez votre liste de traits de caractère par ordre d'importance.*
- *Vous expliquerez comment votre groupe est parvenu à réaliser cette liste.*
- ...
- *Discutons de nos différentes listes ! Identifiez les similarités et les différences entre les listes.*
- *Comment définiriez-vous une personne admirable ? Quelles sont ses caractéristiques, ses attitudes, ses actions... ?*

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

9. Participer au processus démocratique

9.2. Débattre collectivement

Savoirs

Pluralité des valeurs

Rapport entre les actions (les gestes) et les valeurs

Savoir-faire

- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.
- Expliciter la concordance et la disparité des valeurs.
- Énoncer des arguments.
- Confronter, articuler et intégrer les arguments.
- Dégager les idées significatives du débat.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du film « Bébés » de Thomas BALMÈS (2010)

Synopsis

Le film retrace pendant un an la vie de quatre bébés, de leur naissance à leurs premiers pas, premiers jeux, premières relations... dans quatre pays différents : la Mongolie, le Japon, les États-Unis, la Namibie.

- Quelles sont les questions que soulève votre ressenti face à ce thème ?
- Qui pourrait résumer ce documentaire ?
- Quel est le thème abordé au travers de ce documentaire ?
- Quelles sont les questions que soulève votre ressenti face à ce thème ?
- Pourquoi vous semble-t-il que X est plus heureux que les autres dans le film ? Expliquez.
- Qui est d'accord, pas d'accord, plus ou moins d'accord avec cet avis ? Pourquoi ?
- Par groupe de discussion, proposez un ou plusieurs mots qui caractériserai(en)t chacune des situations présentées...

Comme discuté auparavant, vous savez que chaque enfant, où qu'il soit dans le monde, a des besoins fondamentaux à satisfaire.

Questionnement
possible

- Décrivez, indiquez la façon dont ces besoins sont satisfaits et quand ils le sont pour chacun des enfants.
 - La façon dont les besoins de chacun des enfants sont satisfaits est-elle semblable, différente, bonne, juste, égale... ? ...
 - Vous soulevez le fait que certains de ces enfants disposent de livres, de jeux, de jouets alors qu'un de ces enfants n'en dispose pas. Que pensez-vous de cette situation ?
 - Quelles sont les valeurs et les normes qui sont à l'origine de ces différents comportements vis-à-vis des enfants ? Qu'est-ce qui les justifie ? ...
 - Imaginez l'avenir de chacun de ces enfants. Que vont-ils devenir ? ...
- Réalisons le livre « Notre enfance à nous » à partir de photos datant de notre petite enfance.

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

- 6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs
- 6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes

Savoirs

Besoins fondamentaux
Valeurs, normes
Pluralité des valeurs, des normes
Usages et règles de vie
Éducation et évolution de l'enfant dans différentes sociétés
Apprentissage de la vie : concept : « grandir »

Savoir-faire

- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.
- Identifier les usages et les règles de vie.
- Distinguer usages, règles de vie.
- Identifier le rôle des usages et des règles de vie.
- Expliciter le rôle des usages, des règles de vie
- Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du livre de KAYOKO, I. ; LUMMIS, D., *Si le monde était un village de 100 personnes*, éd. Philippe Picquier, 2008
La population de notre planète a dépassé le cap des sept milliards d'êtres humains. En réduisant la population du monde en un village de 100 personnes tout en maintenant les proportions de tous les peuples existants sur la terre, ce village serait composé de...

Questionnement
possible

- À quoi ressemblerait le village Terre si nous n'étions que cent habitants ?
- Ensemble, découvrons les langues parlées dans notre monde, les aliments consommés, les religions pratiquées...
- ...
- Qu'est-ce qui vous surprend le plus dans ce livre ? Pourquoi ?
- Quelles questions vous posez-vous à ce sujet ? Pourquoi vous posez-vous cette question ? Qu'en pensez-vous ?
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Pluralité
 Diversité
 Pratiques culturelles et convictionnelles

Savoir-faire

- Découvrir la diversité des cultures et des convictions.
- Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu : « Ma tribu et celle des autres ! »
Diviser le groupe classe en 6 « tribus » (une couleur par tribu).
- Dans chaque tribu, prenez quelques minutes pour créer, inventer 4 caractéristiques qui permettront de reconnaître votre tribu : un cri, un tabou, une manière de saluer (de manger, de danser...) et une attitude envers les autres tribus.
- Présentez votre tribu à l'ensemble de la classe.
- Essayez de découvrir les caractéristiques de chaque tribu.

Questionnement
possible

- Avez-vous apprécié ce jeu ?
- Avez-vous réussi à découvrir les caractéristiques des autres ?
- Était-il difficile de comprendre les membres des autres tribus et de vous faire comprendre d'eux ?
- Avez-vous éprouvé de la frustration, pourquoi ?
- Y a-t-il des tribus avec lesquelles il était plus facile de communiquer ? Pourquoi ?
- Avez-vous déjà vécu une situation pendant laquelle vous n'arriviez pas à comprendre ou à vous faire comprendre d'une autre personne ? Qu'avez-vous fait ? Comment avez-vous réagi ?
- Que pouvez-vous faire lorsque vous rencontrez quelqu'un qui vient d'un autre pays, d'une autre culture, qui parle une autre langue et avec qui il est difficile de communiquer ?
- ...

Source : http://www.greenbees.fr/IMG/pdf/30_Le_jeu_des_cultures.pdf

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Diversité culturelle
Respect de la diversité

Savoir-faire

- Découvrir la diversité des cultures et des convictions.
- Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation proposée :

Il est 16 h 30, Yanis arrive de l'école avec son copain Antonio. Le père de Yanis est occupé à repasser le linge. Il leur propose de préparer le goûter dès qu'il aura terminé. Antonio dit tout bas à Yanis d'un air offusqué : « C'est ton père qui fait la boniche ? »

Questionnement
possible

- Qui peut résumer la situation ?
- Que pensez-vous de ce père ? De ce qu'en dit Antonio ?
- Un homme peut-il repasser, préparer un goûter... ?

- ...

Menons notre enquête : « Qui fait quoi selon le sexe ? »

- Le métier de nos parents / des femmes et des hommes dans l'école
- Les loisirs de nos parents / des femmes et des hommes dans l'école
- Les tâches « domestiques » de nos parents / les tâches des hommes et des femmes dans l'école
- ...
- Que dit la loi au sujet de l'égalité entre les femmes et les hommes ?

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Égalité des droits
Discrimination
Valeurs et normes
Stéréotypes et préjugés
Répartition des tâches, équilibre en termes de partage des tâches domestiques entre hommes et femmes.
Inégalités homme / femme
Respect des autres : atteintes à la personne (sexisme).

Savoir-faire

- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un fait, d'un évènement vécu :

Emma s'est assise à une table de la cantine avec ses copines. Tout en mangeant, elles bavardent de choses et d'autres.

Elles entendent les garçons de la table d'à côté chuchoter et rire en cachette.

Tout à coup, alors qu'Emma se lève pour aller remplir la bouteille d'eau, Valentin se précipite et soulève sa jupe. Ses copains l'applaudissent et rient très fort.

Questionnement
possible

- Résumez l'histoire en précisant où, selon vous, se situe le problème !
- Essayez de vous mettre à la place d'Emma : quels sont les sentiments qu'elle a pu ressentir ?
- Que pensez-vous du comportement de Valentin et de ses amis ? Comment se fait-il que ces garçons agissent comme ça ? Comment vous sentiriez-vous si vous vous faisiez embêter comme ça ?
- Comment Valentin aurait-il pu entrer en contact avec Emma de façon respectueuse ?
Donnez plusieurs exemples.
- Qu'auraient pu faire ses ami(e)s témoins de la scène ?
- D'après vous, comment Emma devrait-elle réagir ?
- Et s'il n'y a pas d'adulte à proximité, que peut-elle faire ?
- ...

Élargir le débat

- Faut-il intervenir quand on voit quelqu'un se faire maltraiter ? Qu'en pensez-vous ?
- Trouvez-vous que ce qui arrive à Emma soit acceptable, inacceptable ? Justifiez.
- Respecter et être respecté, est-ce un droit ?
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.3 Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.2 S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Estime de soi
Intégrité physique, psychique
Intimité
Respect de soi et des autres
Aide, soutien à autrui
Responsabilité de ses actes et de ses comportements
Règles de droit, normes éthiques, normes juridiques
Droits et devoirs

Savoir-faire

- Prendre conscience de son intimité.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Savoir dire non.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Être capable d'appeler à l'aide.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.

À partir de situations vécues ou observées :

- Informons-nous sur la cyberviolence, le cyberharcèlement :
- Accueillir un membre de la police locale ou non en charge de la problématique
- Accueillir un représentant de l'association « Respect Zone » ou autres



<http://www.respectzone.org/fr/>

- « Si, à l'école, tes camarades se moquent de toi, te volent ou abiment tes affaires, te donnent des surnoms méchants, rigolent quand tu participes en classe. Si tu te sens mis de côté, s'ils refusent de jouer avec toi dans la cour ou que tu partages leur table à la cantine. Tout cela te blesse, tu ne sais pas comment arrêter cette situation. Quand tu es victime de telles violences de façon répétée, cela s'appelle du harcèlement. Personne ne doit subir cela, personne ne doit rester silencieux!
- Que peux-tu faire ? Parlons-en pour trouver des solutions! »...
- « Si tu subis des violences verbales, physiques et/ou morales de façon répétée (bousculades, vols, surnoms méchants, insultes, moqueries, brimades...), tu es victime de harcèlement. Lorsque ces mêmes faits se déroulent sur les réseaux sociaux, par SMS ou par e-mail, on parle alors de cyberharcèlement. Personne ne doit subir cela, personne ne doit rester silencieux! »
- Qu'est-ce qu'un réseau social ?
- Utilisez-vous un réseau social ? Lequel ?
- Que dit la loi à propos de l'utilisation d'un réseau social par un enfant ?
- Pensez-vous que cette loi soit bien respectée ?
- Sur un réseau social, que signifient les fonctions « Partager », « J'aime » ? ...
- « Si dans ton école ou dans ta classe, un de tes camarades est souvent moqué, bousculé, brimé, si les autres élèves ne veulent pas jouer avec lui dans la cour de récréation ou à la cantine, il est victime de harcèlement. Le harcèlement n'est pas un jeu : c'est grave pour celui qui en est victime. S'il est victime de faits similaires sur Internet, on parle alors de cyberharcèlement. Personne ne doit subir cela, personne ne doit rester silencieux! »
- Racontez, écrivez ou dessinez ce qui s'est passé avec tous les détails dont vous vous souvenez. Vous pouvez, si vous vous en souvenez, noter la date, l'heure, les personnes présentes, la description des faits, leur répétition, vos réactions, votre ressenti face à cette situation...
- ...

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant en son article 9 stipule que : « Chaque enfant doit être protégé contre toutes les formes de violences. »

Le droit à la sécurité et à la protection

Les adultes doivent faire en sorte que tous les enfants vivent et se sentent en sécurité. Ils doivent les protéger. Personne ne peut frapper un enfant, lui faire mal, l'enfermer, l'humilier ou le menacer de violence. Les grandes personnes les aident à se défendre. Ce sont elles qui doivent protéger les enfants. S'il n'y a pas de nourriture en suffisance dans un pays ou s'il y a la guerre, les enfants doivent être autorisés à fuir (avec les adultes).

Les enfants peuvent eux-mêmes contribuer à la sécurité et à la protection des autres.

Ensemble, faisons toujours attention à ne rien faire de dangereux pour notre sécurité ou celle des autres !

- Que signifie cet article ? ...
- À partir du label « Respect Zone » : « Réfléchis avant de « liker », avant de publier ! » :
- « Julie et Claire sont « en guerre » depuis plusieurs semaines. Julie décide de sortir les grands moyens et crée une page sur Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram... pour « Claire la grosse vache ». Elle publie une horrible photo de Claire sur le profil et envoie des demandes d'amis à toutes ses connaissances. »

<http://www.respectzone.org/fr/pages/view/2>



- « Sur Internet, les insultes et le harcèlement entre internautes se libèrent et se banalisent. Les utilisateurs des réseaux sociaux sont plus que jamais exposés à la cyberviolence et à ses conséquences. Tout utilisateur d'un réseau social peut être victime des dérives de langage de leurs interlocuteurs en ligne. »

Questionnement possible

- Qui utilise ou a déjà utilisé un réseau social ?
- Quelqu'un a-t-il déjà vu ou lu des contenus en ligne qui les ont choqués ? Lesquels ? Pourquoi ces propos vous ont-ils choqués ? Qu'y avait-il de choquant ?
- Qu'est-ce que la cyberviolence ? ...
- En observant attentivement les indices présents sur ce label, que pourrait-il signifier ? Que signifie ce label ?
- Que représente le sigle utilisé ? Renseignez-vous...
- Quelles questions vous posez-vous sur les informations que vous avez sélectionnées ?
- Qu'évoque pour vous le mot « respect » ? ...
- Comment interagir, communiquer de manière harmonieuse, positive ? Quelles seraient vos propositions ?
- Comment faire pour se respecter les uns et les autres et favoriser un bon climat au sein de la classe, de l'école ?
- Quelles paroles, quelles attitudes peuvent contribuer à se respecter soi-même, au respect des autres ?
- Que peut-on faire si on est victime ou témoin d'intimidation, d'insultes, de racket, de harcèlement, de gestes injurieux, de rumeurs... ?

Ressources pédagogiques

http://www.childfocus.be/sites/default/files/manual_uploads/reflechis_avant_de_publier_fr_1.pdf
<https://www.youtube.com/watch?v=rFvJJbcEYIE> ; <https://www.youtube.com/watch?v=XTLv-CQMihc> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=uYaD0Bs6x2k> ; <https://www.youtube.com/watch?v=oRGRURu-p1U> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=WC69IKAmBBo>
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/prevention-de-la-violence-verbale/>
[file:///C:/Users/CECP/Downloads/idee_book_web%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/CECP/Downloads/idee_book_web%20(2).pdf)

...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.3 Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.2 S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Violence : verbale, non verbale, physique
 Violence symbolique, institutionnelle
 Cyberviolence, cyberharcèlement
 Manifestations, perceptions de la violence
 Sentiment d'insécurité
 Réseau social
 Droits et devoirs
 Pratiques de prévention pour garantir sa sécurité, son intimité, son intégrité et celles des autres sur Internet
 Répercussions, conséquences sur chacun, sur les autres, sur le climat de classe, d'école
 Communication positive
 Actions, attitudes favorables au respect, respect des autres
 Personnes ressources en cas de violence

Savoir-faire

- Prendre conscience de son intimité.
- Savoir dire non.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Se fier à l'autre avec prudence, éventuellement sur les réseaux sociaux.
- Identifier des bonnes pratiques pour garantir sa sécurité et son intimité sur Internet.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Être capable d'appeler à l'aide.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du recensement des fêtes calendaires, des traditions, des coutumes... vécues au sein des familles de la classe, réaliser le calendrier « universel » de la classe :

Questionnement
possible

- Quelles questions vous posez-vous sur ces fêtes, ces événements ?
- Pourquoi fêter ces différents événements ?
- Que pouvez-vous retenir de cette recherche ?
- Qu'avez-vous apprécié chez les uns, chez les autres ? Pourquoi ?
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Diversité culturelle et convictionnelle
Pratiques culturelles et convictionnelles

Savoir-faire

- Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles.
- Identifier les analogies et différences entre et au sein des convictions et des cultures.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de propos, de réflexions :

- C'est important pour moi s'écrie Mélanie. Ça a beaucoup de valeur. Ça appartenait à ma grand-mère.
- Mes valeurs sont bien meilleures que les tiennes dit Arnaud !
- Oh ! Moi et Mélanie accordons de la valeur à l'amitié. Nous avons la même valeur.
- ...

Questionnement
possible

- Citez trois choses qui ont de la valeur pour vous.
- Est-il possible de classer ces différentes choses dans différentes catégories (objets, sentiments...).
- Pourquoi ces choses ont-elles de la valeur pour vous ?
- Qu'est-ce qu'une chose qui a de la valeur ?
- ...
- La santé, la liberté, la vérité, l'amitié, la vie, la coopération... peuvent-elles être des valeurs ? Pourquoi ?
- Que peut donc être une valeur ?
- ...
- Parmi toutes les choses citées, y en aurait-il qui ont plus de valeur que d'autres ? Pourquoi ? Expliquez.
- En quoi sont-elles meilleures que les autres ? Explique.
- ...
- Est-ce possible de partager certaines valeurs ?
- Quelles sont les valeurs sur lesquelles nous pouvons nous entendre en classe ?
- Ensemble choisissons 5 valeurs que nous pourrions partager.
- Comment pourrions-nous mettre ces valeurs en action dans nos gestes, nos comportements, nos actes... ?
- ...
- Réalisons l'affiche de nos valeurs partagées en classe !

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

Savoirs

Valeur

Clarification, hiérarchisation des valeurs

Processus de prise de décision

Savoir-faire

- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences
- Hiérarchiser des valeurs.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...
- Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...).

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la liste suivante : famille, sécurité, amitié, égalité, respect mutuel, honnêteté, effort, réussite, compétition, autorité, obéissance, liberté, tolérance, fair-play, partage, curiosité, pouvoir, générosité, santé, plaisir, serviabilité, bonheur, travail, beauté, courage, humour, collaboration, patience, sincérité... :

Questionnement
possible

- Individuellement, sélectionnez 10 « choses » qui occupent une place importante dans votre vie.
- Qu'est-ce qu'une « chose » importante dans votre vie ? Pourquoi est-elle importante ?
- Tous les mots de la liste sont des valeurs. Qu'est-ce qu'une valeur ?
- ...
- Essayez ensuite de les classer par ordre d'importance, en commençant par la plus importante. Réalisez « le Top 5 de vos valeurs » parmi les 10 choisies.
- Quel est votre résultat ?
- Quelle est votre valeur la plus importante ?
- Y a-t-il des valeurs liées les unes aux autres ? Si oui, lesquelles ? Regroupez-les. Expliquez en quoi elles peuvent être reliées.
- Y a-t-il des valeurs qui s'opposent ? Si oui, lesquelles ? Illustrez par des exemples concrets de situations où cela s'est produit.
- Y a-t-il des valeurs difficiles à appliquer dans votre vie ? Si oui, lesquelles ? Expliquez pourquoi vous trouvez cela difficile. Donnez des exemples.
- Choisissez chacun une de vos valeurs personnelles : lorsque vous agissez en fonction de cette valeur, que faites-vous concrètement, que dites-vous et que ressentez-vous ?
- Confrontez vos différents « Top 5 ». Que constatez-vous ?
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

Savoirs

Valeur
Pluralité des valeurs

Savoir-faire

- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences
- Hiérarchiser des valeurs

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une série de bâtiments, de lieux, d'édifices photographiés en Belgique, dans sa province, dans sa commune (synagogue, mosquée, église, temple, maison de la laïcité...) (Internet)

Questionnement
possible

- De quel genre de bâtiments s'agit-il ? Que représentent-ils ? À quoi, à qui servent-ils ?
- Pourquoi est-il possible en Belgique de trouver ces différents bâtiments ?
- Que pouvons-nous en conclure ? Pourquoi ?
- ...

<https://kids.unicef.be/Les-articles-de-la-Convention.html>

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

- 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi
- 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi
- 7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

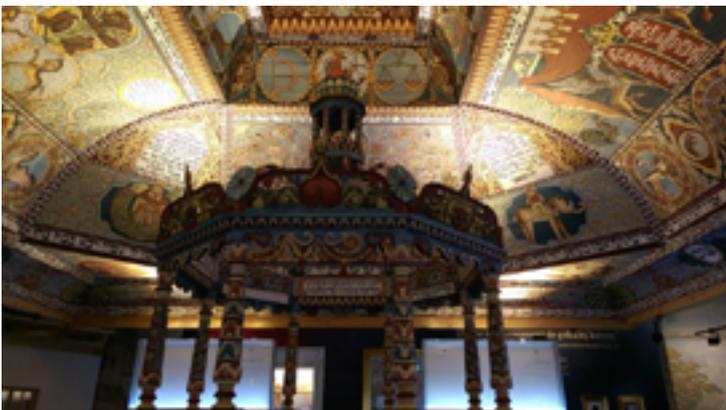
- 6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux
 Diversité des pratiques culturelles et convictionnelles
 Droit à la pratique d'une religion
 Droits civils et droits fondamentaux :
 CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant),
 DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

Savoir-faire

- Se reconnaître comme citoyen.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Identifier la répartition des pouvoirs dans son environnement proche.
- Comprendre les raisons de la séparation des pouvoirs politique et religieux.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir de faits vécus :

Lorsque tu te rends à la piscine, à la visite médicale... avec la classe, il faut souvent se déshabiller devant tout le monde.

Questionnement
possible

- Est-ce une situation qui vous gêne ou pas, qui vous met mal à l'aise ou pas ?
- Pourquoi ressentez-vous cette gêne, ce malaise ?
- Comment réagissez-vous face à cette situation ?
- Pensez-vous avoir le droit ou pas de refuser de vous déshabiller devant les autres ?
- Que pourriez-vous faire pour faire face à cette gêne, pour faire face à ce malaise ?
- ...

Compétences

4. Développer son autonomie affective

4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

Savoirs

Intégrité physique et psychique
Respect de soi et des autres
Droit à son intimité

Savoir-faire

- Prendre conscience de son intimité.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Savoir dire non.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du règlement de l'école.

Questionnement
possible

- Par deux, échangez votre avis sur ce que vous pensez de la présence des jouets, des GSM à l'école, sur les devoirs à domicile, sur l'utilité ou non des punitions...
- Rapportez à l'ensemble de la classe l'avis de votre camarade sur le sujet.
- ...

Compétences

5. Se décentrer par la discussion

5.1 Écouter l'autre pour le comprendre

5.2 Élargir sa perspective

Savoirs

Respect des règles de la discussion

Respect des règles de prise de parole

Savoir-faire

- Écouter l'autre sans l'interrompre.
- Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
- Tenir compte de ce que l'autre a dit.
- Répondre à ce que l'autre a dit.
- Identifier la perspective depuis laquelle on parle.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une évaluation d'une discussion vécue.

Questionnement
possible

- Que signifie « discuter » au cours de philosophie et de citoyenneté ?
- Est-il facile ou difficile de discuter tous ensemble ? Expliquez.
- Comment définiriez-vous une discussion de « qualité » ?
- Quels conseils proposeriez-vous pour améliorer la qualité de nos discussions ?
- Quelles sont les règles qui vous paraissent importantes ? Pourquoi ? À quoi sert chacune d'elles ?
- Ensemble, élaborer vos règles de prise de parole et de discussion.
- Que faire pour respecter chacune d'entre elles ?
- ...

Compétences

5. Se décentrer par la discussion

5.1 Écouter l'autre pour le comprendre

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

Savoirs

Règles de discussion
Règles de prise de parole
Importance et rôle des règles
Processus d'élaboration des règles
Droits et devoirs

Savoir-faire

- Écouter l'autre sans l'interrompre.
- Tenir compte de ce que l'autre a dit.
- Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
- Répondre à ce que l'autre a dit.
- Légiférer : construire et aménager des règles de vie au sein de la classe.

Support(s)
déclencheur(s)

Portraits de familles!
À partir de photos illustrant une diversité de « modèles familiaux » :

Questionnement
possible

- Que représentent ces photos ?
- Familles semblables ou différentes ? Que connaissez-vous sur le sujet ?
- Qu'est-ce qu'une famille ? Toutes les familles vivent-elles de la même manière ? Pourquoi ?
- De combien de membres se composent vos familles ?
- Et votre famille, quelle est-elle ? Dessinons nos familles, apportons des photos de famille et apprenons à mieux les connaître.
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.2. Reconnaître le rôle de la pluralité des normes

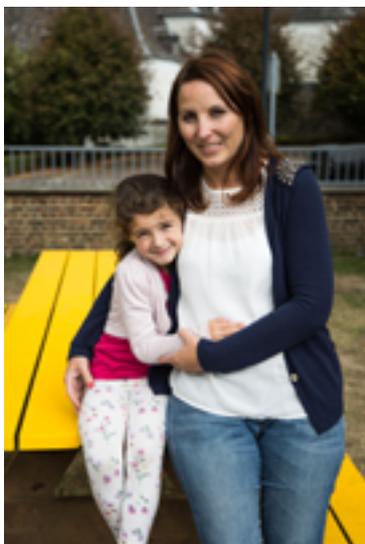
6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Notion de famille
Diversité des familles
Diversité culturelle

Savoir-faire

- Identifier les usages et les règles de vie.
- Distinguer usages, règles de vie, lois...
- Identifier le rôle des usages et des règles de vie.
- Expliciter le rôle des usages, règles de vie, lois...
- Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.
- Découvrir la diversité des cultures et des convictions.
- Interroger la signification de pratiques culturelles.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une réflexion, d'un commentaire :
« Être élevé dans une famille ou dans une autre, c'est pareil, dit L. ».

Questionnement
possible

- Est-ce vraiment pareil ?
- Qu'est-ce qui est pareil, qu'est-ce qui est différent ? Toujours ? Pourquoi ?
- Recherchons des images, des photos, des illustrations représentant les différentes manières de se dire bonjour, les différentes manières d'accueillir des invités à la maison, les différentes manières de se vêtir, les différentes compositions des repas... dans nos familles.
- À partir de toutes nos images récoltées, réalisons le portrait des familles de la classe et affichons notre réalisation dans le hall d'accueil de l'école.
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

- 6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes
- 6.3. Reconnaître la diversité des cultures et des convictions

Savoirs

Diversité des cultures
Diversité des pratiques culturelles et convictionnelles

Savoir-faire

- Identifier les usages et les règles de vie.
- Distinguer usages, règles de vie, lois...
- Identifier le rôle des usages et des règles de vie.
- Expliciter le rôle des usages, règles de vie, lois...
- Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.
- Découvrir la diversité des cultures et des convictions.
- Interroger la signification de pratiques culturelles et convictionnelles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de photos représentant des célébrations, des fêtes de mariage, de naissance, d'anniversaire, d'enterrement... dans nos familles

Questionnement
possible

- Est-ce important pour vous de célébrer, de fêter certains événements ? Pourquoi ?
- Quels sont les événements importants célébrés, fêtés dans vos familles ?
- Comment se déroulent ces célébrations, ces fêtes ?
- ...
- Comment se fêtent, se célèbrent les mariages, les naissances, les anniversaires, les enterrements... dans nos familles respectives ?
- Observons nos photos et comparons.
- ...
- Toutes les familles célèbrent-elles, fêtent-elles les mêmes événements ? Pourquoi ?
- Chaque événement commun est-il fêté ou célébré de la même manière chez chacun ?
- ...

Compétences

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes

Savoirs

Diversité culturelle
Diversité des pratiques culturelles
Pluralité et rôle des normes
Usages, règles de vie
Convergences et divergences des normes

Savoir-faire

- Identifier les usages et les règles de vie.
- Distinguer usages, règles de vie, lois...
- Identifier le rôle des usages et des règles de vie.
- Expliciter le rôle des usages, règles de vie, lois...
- Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.

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

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté entend favoriser la capacité de vivre ensemble dans une société démocratique et interculturelle. À cette fin, chaque élève doit être en mesure d'identifier les valeurs, les règles, les principes, les droits et les devoirs inhérents à toute société démocratique. Il prendra conscience de ses propres droits comme de la nécessité de respecter ceux des autres » (Socles de compétences).

SAVOIRS INCONTOURNABLES À LA FIN DE L'ÉTAPE III

Parmi les multiples savoirs inhérents aux compétences visées, quelques-uns ont été explicitement identifiés comme **incontournables** (voir Socles de compétences) pour tous les élèves **à la fin de l'étape III**.

Puisque ces savoirs s'avèrent incontournables au terme du tronc commun, il paraît pertinent d'en **aborder certains pendant les étapes I et II dans l'enseignement primaire en fonction des spécificités des élèves et des situations proposées**.

Le cours de philosophie et de citoyenneté **proscrit la simple transmission de connaissances**.

Cela ne signifie pas que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Les savoirs construits par et avec les élèves sont essentiellement de l'ordre du concept, ils ont un caractère provisoire et sont régulièrement remis en question.

- Citoyenneté
- Souveraineté populaire
- Légitimité et légalité
- Démocratie
- Dictature
- Égalité devant la loi, équité, impartialité
- Distinction entre les trois pouvoirs : législatif, exécutif, judiciaire
- Principe de séparation des pouvoirs politique et religieux
- Rôles des médias
- Droit, devoir, égalité de droit
- Droits civils et droits fondamentaux : CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)
- Autorité légitime
- Abus de pouvoir
- Protection contre les mauvais traitements

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture des albums :

É. BRAMI, *Moi j'adore, la maitresse déteste - Moi j'adore, maman déteste*/Seuil Jeunesse, 2012 ;
PITTAU, F., *Les interdits des petits et des grands*, Seuil Jeunesse, 2003.

Questionnement
possible

- A-t-on le droit de faire tout ce qu'on veut ?
- À votre avis, pourquoi la maitresse, la maman déteste-t-elle toutes ces actions ?
- Et vous, pourquoi les aimez-vous ? Expliquez.
- Qu'est-ce que vous aimeriez et que votre « maitresse » ou votre maman détesterait ?
- Qu'est-ce que vous détesteriez et que votre « maitresse » ou votre maman aimerait ?
- Parmi toutes les actions citées, laquelle avez-vous déjà eu envie de faire ?
L'avez-vous faite / pas faite ? Pourquoi ?
- Pourquoi ne peut-on pas faire tout ce qu'on veut ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits
8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Droits, devoirs
Règles de vie de la classe
Limites à la liberté
Autorité légitime

Savoir-faire

- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une affirmation :

Un enfant a des droits. D'accord, pas d'accord, pas tout à fait d'accord... ?

Questionnement
possible

- *Qu'en pensez-vous ? Que savez-vous déjà à ce sujet ?*
- *Quels droits pensez-vous posséder ?*
- *Qu'est-ce qu'un droit ?*
- ...
- *Par groupe, découpez dans ces catalogues toutes les images qui peuvent illustrer les droits que vous pensez avoir.*
- *Présentez à vos camarades toutes les images qui illustrent, selon vous, les droits que vous pensez posséder.*
- *Expliquez pour chaque image, le(s) droit(s) qu'elle illustre.*
- *Regroupons les images qui illustrent des droits identiques.*
- *À partir de toutes les images que nous avons découpées, pouvons-nous expliquer ce qu'est un droit ?*
- *Comparons nos propositions avec les droits relatifs à la CIDE et ajustons si nécessaire.*
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Droits fondamentaux
Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE)

Savoir-faire

- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un dessin d'un lieu où chacun se sent en sécurité ou d'une personne avec laquelle on se sent en sécurité.

Questionnement
possible

- Que signifie « se sentir en sécurité » ?
- Éprouvez-vous le besoin de vous sentir en sécurité ?
- Est-ce important pour vous de vous sentir en sécurité ? Pourquoi trouvez-vous cela important ? Êtes-vous d'accord avec ce que dit J. ? Pourquoi ?
- ...
- Que devrait-on faire pour se sentir en sécurité ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

4. Développer son autonomie affective

- 4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

Savoirs

Droits de l'enfant (CIDE)
Règles de prudence, de sécurité
Intégrité physique et psychique, intimité

Savoir-faire

- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Prendre conscience de son intimité.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.
- Être capable d'appeler à l'aide.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un dilemme moral :

Ce samedi, tu accompagnes Hugo et ses parents en voiture pour aller faire leurs courses. Arrivés sur le parking, il ne reste plus qu'une place libre : la place réservée aux personnes handicapées.

Questionnement
possible

- Que faire ? Se garer ou pas sur cette place ?
- Qu'en pensez-vous ? Que devrait faire le conducteur ? Expliquez pourquoi.
- Le conducteur pourrait-il avoir une bonne raison de se garer sur cette place ? Laquelle ?
- Le conducteur pourrait-il avoir une bonne raison de ne pas se garer sur cette place ? Laquelle ?
- ...
- Un conducteur a-t-il le droit de garer sa voiture sur une place réservée aux personnes handicapées ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

7. Comprendre les principes de la démocratie

- 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi
- 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

Savoirs

Transgressions aux droits
Règles de droit, règles éthiques
Règles et normes qui régissent les rapports entre les individus : le permis, l'interdit, l'obligation
Égalité de droit

Savoir-faire

- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.
- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du règlement de la classe (de l'école).

Questionnement
possible

- Qui a rédigé ce règlement ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce qu'un règlement ? De quoi est-il constitué ? Qu'est-ce qu'une règle ?
- Ces règles vous paraissent-elles utiles ? Pourquoi et pour qui ?
- Que serait une classe (une école) sans règlement ? Quelles seraient les conséquences ?
- Vous semble-t-il que ce règlement soit complet ?
- Pensez-vous avoir le droit de changer des règles, d'en ajouter, d'en supprimer ? Si oui, si non, à quelles conditions, pourquoi ?
- ...

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

Savoirs

Rôle d'une règle

Importance et utilité des règles qui garantissent les libertés

Le citoyen: auteur et bénéficiaire de la loi

Savoir-faire

- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Se reconnaître comme citoyen.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une opinion, d'une affirmation :
« On n'est pas libre ici, on ne peut rien faire dans cette classe, dans cette école, s'exclame Helena. Le règlement de la classe, de l'école nous empêche de nous déplacer sans autorisation, nous empêche de courir, de crier dans les couloirs, d'aller aux toilettes quand on le souhaite... ».

Questionnement
possible

- Pourquoi Helena pense-t-elle « qu'on n'est pas libre » dans la classe, dans l'école ?
- De qui parle-t-elle quand elle dit « on » ? Qui est « on » ?
- À votre avis, pensez-vous que tous les élèves ont la même opinion ?
- Comme Héléna, pensez-vous qu'un règlement d'école vous enlève votre liberté ?
- Quelle est l'utilité d'un règlement d'école ?
- ...
- Être libre en classe, dans l'école, à la maison ou ailleurs, est-ce faire ce qu'on veut ? Expliquez.

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

- 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi
- 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

L'individu, sujets de droits
Droits, devoirs
Conditions, limites à la liberté
Autorité légitime

Savoir-faire

- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du film de *PLISSON Pascal*, *Sur le chemin de l'école*, 2013.

Synopsis

Ces enfants vivent aux quatre coins du globe, mais partagent la même soif d'apprendre. Ils sont persuadés que seule l'instruction leur permettra d'améliorer leur vie, et c'est pour cela que chaque jour, ils se lancent dans un périple à haut risque qui les conduira vers le savoir.

À partir d'un document (UNESCO - recherche sur Internet) : « Enfants non scolarisés »

Questionnement
possible

- Que ressentez-vous après avoir vu ce film ?
- Que tente-t-il d'expliquer ?
- Quel est votre avis sur la question ?
- ...
- Et chez nous ? Aller à l'école est-ce un droit ?
- ...
- Que représente cette carte ? Quel est le sujet abordé ?
- Que constatez-vous ? Quelles questions vous posez-vous au regard de cette situation ?
- Pourquoi dans certains pays, tous les enfants ne vont-ils pas à l'école ?
- Quelles en sont les causes ?
- Tous les enfants ont-ils le droit d'aller à l'école ?
- Chez nous, tous les enfants vont-ils à l'école ? Pourquoi ?
- ...
- À quoi ça sert d'aller à l'école ?
- ...

Compétences**8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits**

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

Droits fondamentaux : CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant)

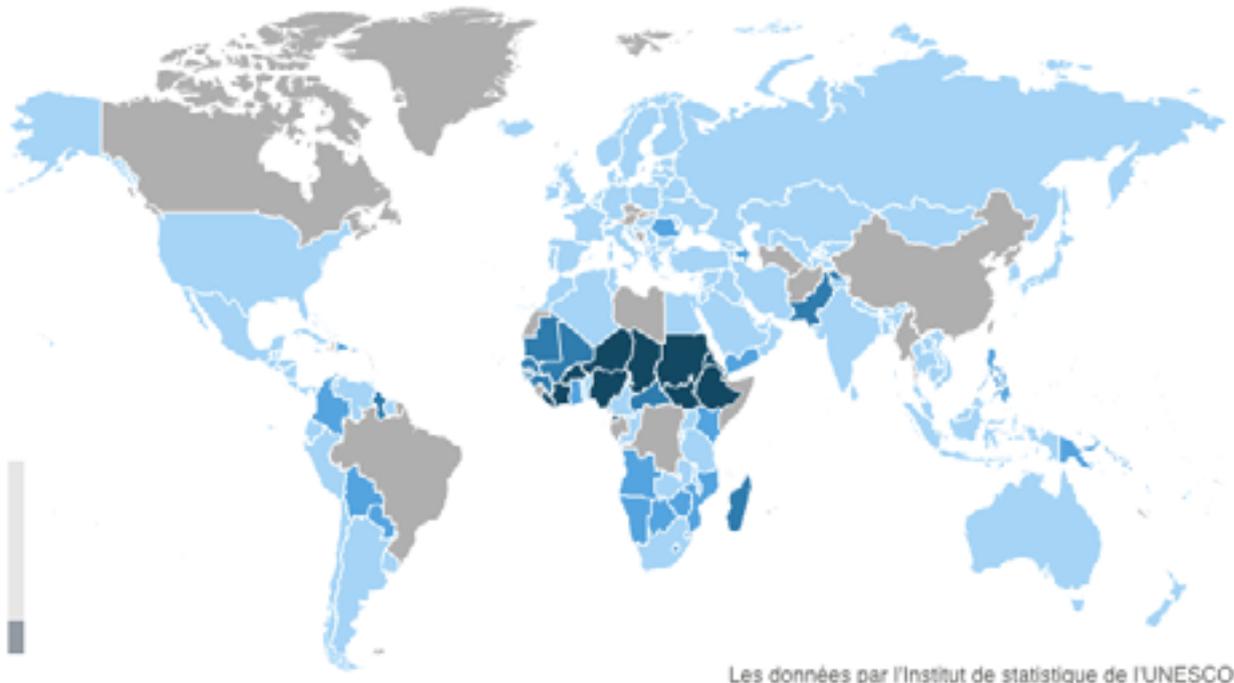
Connaissance, savoir : rôle de l'école

Savoir-faire

- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.



Tendances mondiales en matière d'enfants non scolarisés



retour au sommaire

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un fait vécu à l'école : un enfant handicapé est intégré dans ta classe, dans une classe de ton école.
À partir de jeux sensoriels, d'un circuit... (yeux bandés, jambes « liées »...), expérimenter, vivre « un handicap ».

Questionnement
possible

- Quelle est votre réaction, votre ressenti face à cette nouvelle situation, à cette expérience ?
- Quel est votre avis sur cette décision ?
- Bonne ou mauvaise décision ? Décision juste ou injuste ?...
- ...
- Que doit faire l'école ?
- Doit-on traiter un enfant porteur d'un handicap de la même façon que les autres enfants ou doit-on tenir compte de son handicap ?
- Que signifie « être intégré », « intégration » ?
- Qu'en pensez-vous ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

3. Prendre position de manière argumentée

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

Savoirs

Droit à l'égalité de traitement
Droit à la différence
Discrimination : préjugé

Savoir-faire

- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de définitions élaborées collectivement lors d'une précédente discussion :

Exemples

- Le **droit** en classe et dans l'école, c'est l'ensemble des règles à respecter pour bien vivre ensemble, pour bien vivre en groupe.
- Le **devoir** en classe et dans l'école, c'est ce qu'on doit faire, c'est ce à quoi on est obligé par le règlement, la loi.
- ...

Voici une série de droits et de devoirs au sein de la classe :

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| ▶ S'exprimer | ▶ Travailler de son mieux |
| ▶ Travailler dans le calme | ▶ Être respecté |
| ▶ Respecter le matériel | ▶ Respecter les autres |
| ▶ Se tromper | ▶ Ne pas mettre en danger les autres |
| ▶ Ne pas courir dans les couloirs | ▶ Ne pas s'insulter |
| ▶ Laisser chacun travailler | ▶ Être en sécurité... |

Questionnement
possible

- Par groupe, classez chaque proposition : droit ou devoir ? Justifiez chacun de vos choix.
- Complétez votre liste par d'autres propositions.
- Ensemble élaborons notre nouvelle charte de nos droits et devoirs en classe, dans l'école...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

Savoirs

Notions de droits et de devoirs
Droits fondamentaux
Convention Internationale des Droits de l'Enfant
Altérité, réciprocité
Liberté : limites

Savoir-faire

- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Légiférer : construire et aménager des règles de vie au sein de la classe.
- Légiférer : construire et aménager des règles de vie au sein de l'école.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une affirmation, d'une opinion :

« Toutes les personnes qui vivent en Belgique sont belges, dit Nathalie. »

À partir de photographies (issues d'Internet) de sportifs, d'athlètes... belges (Romelu Lukaku, Nafissatou Thiam, Philip Milanov...): ces athlètes représentent la Belgique lors de différents championnats mondiaux. Romelu est d'origine congolaise, Nafissatou d'origine sénégalaise et Philip d'origine bulgare. Pourtant, ils portent un maillot aux couleurs du drapeau belge, elle brandit un drapeau belge.

Questionnement
possible

- Que pensez-vous de cette affirmation ?
- A-t-elle raison ou tort ? Justifiez votre avis par des exemples, des contrexemples.
- ...
- Vivre en Belgique et ne pas être belge, est-ce possible ?
- Tous les habitants de la Belgique sont-ils des citoyens belges ?
- ...
- Connais-tu ces sportifs, ces athlètes ? Qui sont-ils ? Que représentent-ils ?
- Pourquoi portent-ils les couleurs de la Belgique ? Renseigne-toi sur ces différents sportifs.
- Est-ce possible que des athlètes d'origine étrangère puissent représenter la Belgique ?
- Ces athlètes sont-ils de nationalité belge ? Pourquoi ? Comment est-ce possible ?
- ...
- Comment devient-on citoyen belge ? Par quels procédés ? Renseignez-vous.
 - Tout enfant né en Belgique est-il immédiatement belge ?
 - Un enfant est-il belge uniquement si ses deux parents sont belges ?
 - Un étranger (au sens juridique) peut-il devenir belge dans certains cas ?
 - Une personne étrangère mariée à un(e) belge peut-elle devenir belge ?
 - ...
- Quels documents officiels permettent de prouver sa nationalité ?
- Quelles sont les conditions pour être reconnu comme citoyen belge ?

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

Savoirs

Citoyen, citoyenneté belge
Nationalité, nationalité belge
Origine
Identité
Naturalisation
Droits, devoirs

Savoir-faire

- Se reconnaître comme citoyen.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Identifier l'intérêt de se référer à des ressources.
- Se référer à différentes ressources.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir des idées générales dégagées lors d'une discussion relative à l'égalité entre les filles et les garçons.

Questionnement
possible

- Par groupe, rédigez une proposition de loi qui pourrait établir cette égalité filles / garçons.
- Choisissez parmi les propositions celles qui pourraient être mises en œuvre dans le règlement de la classe, de l'école.
- Vous décidez de partager vos propositions avec les autres classes.
- ...

Compétences

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Égalité de droit

Égalité fille / garçon

Savoir-faire

- Légiférer : construire et aménager des règles de vie au sein de la classe, de l'école.
- Définir un projet commun.
- Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...).
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de nouveaux sujets dégagés lors d'une discussion relative au concept d'égalité :

- L'égalité, c'est quand on est tous égaux (obligation par la loi).
- L'égalité, c'est qu'on soit tous égaux (un idéal, un souhait, une utopie...).

Questionnement
possible

- Quelles distinctions faites-vous entre ces deux opinions ?
- Qui sont ces « tous » ?
- Sommes-nous donc tous égaux ? Oui ? Non ? Oui et non ?
- Que dit la loi à ce sujet ?
- Que dit la CIDE, la DUDH ?
- Serait-il possible, envisageable d'être tous égaux ?
- ...

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Égalité devant la loi

Équité, impartialité

Droits civils et droits fondamentaux :

CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant),

DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

Savoir-faire

- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.
- Formuler et organiser ses idées de manière cohérente.
- Repérer une contradiction.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de l'écoute ou de la lecture d'un album ou d'un extrait de :

SKARMETA, A., « La rédaction », traduit de l'espagnol par MILLION, Marianne, Syros Jeunesse, 2003

Résumé

Tout commence par un tableau familial apparemment paisible. De l'image d'une famille heureuse se détache Pedro, neuf ans, un vrai passionné de football.

Très vite, ce bonheur est troublé par des bruits de bottes dont l'enfant ne perçoit pas tout de suite la gravité.

Un jour, Pedro assiste à une scène qu'il n'oubliera pas : le papa de son ami Daniel est entraîné de force par des soldats armés de mitraillettes.

À l'école, son enseignant(e) arrive en classe accompagnée par un militaire. Ce militaire demande aux enfants de la classe de participer à un concours de rédaction dont le sujet est :

« Que fait ma famille le soir ? ».

Questionnement
possible

- Êtes-vous intéressés par cette histoire ? Pourquoi vous intéresse-t-elle ?
- Quelles pensées, réflexions ou questions vous inspire cette histoire ?
- ...
- Pedro va-t-il comprendre les enjeux qui se cachent derrière cette rédaction proposée par le militaire ?
- Quel est le piège tendu par le militaire ? Que cherche à faire le soldat en proposant cette rédaction ?
- Comment Pedro réagit-il à la ruse du soldat ?
- ...
- Un enfant doit-il partager les opinions de ses parents ?
- Peut-on mentir pour de bonnes raisons ?
- Doit-on, en tant qu'enfant, s'intéresser aux préoccupations de ses parents, des adultes ou s'en tenir écarté ?
- ...
- Comparons l'histoire originale et l'album traduit (images, lieux, héros, chronologie des évènements...)
- ...
- Par groupe, se documenter sur les différences entre dictature et démocratie et y classer les pays dont l'actualité fait souvent état.
- Imaginez, proposez des messages d'espoir pour des enfants qui vivent dans des pays privés de liberté.
- Pensez-vous qu'il soit facile de vivre au quotidien dans un pays (un système politique) qui inspire une peur permanente ?
- ...
- Vivre dans une démocratie, vivre dans une dictature : menez votre enquête.

Voici l'histoire de cette rédaction !

http://80.11.131.128/spip/IMG/pdf/la_redaction.pdf

Document de FRAGA Nicole, Conseillère pédagogique

http://educalire.fr/fiches_pedagogiques/la-redaction/etude_Laredaction.pdf

D'autres ressources

DAVID, F., *Une petite flamme dans la nuit*, Bayard Jeunesse, 2014.

DEEDY, A., *L'étoile jaune*, Mijade, 2006.

HUART, L., *La funeste nuit d'un loup en peluche qui ne devait plus murmurer à l'oreille des enfants*, Théâtre des Mots Dits, 2010.

...

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Concepts de démocratie, de dictature

Principes, valeurs, règles, droits et devoirs inhérents à toute société démocratique

Pouvoirs législatif, exécutif, judiciaire de notre société démocratique

Junte militaire

Ruse

Savoir-faire

- Comparer démocratie et dictature.
- Identifier la répartition des pouvoirs dans son environnement proche.
- Différencier les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.
- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un extrait de la Déclaration sur les défenseurs des droits de l'homme (1998), d'une action locale, nationale, internationale proposée par un organisme des défenseurs des droits de l'homme :

Questionnement
possible

- Quelle est votre opinion sur ces défenseurs ?
- Que signifie « défenseur des droits de l'homme » ?
- À votre avis pourquoi existe-t-il des défenseurs des droits de l'homme ? Tous les hommes ne possèdent-ils pas les mêmes droits au regard de la Déclaration Universelle des Droits de l'homme ? Que savez-vous à ce sujet ? Quelles questions vous posez-vous à ce sujet ?
- Qui sont ces défenseurs ?
- Où se situent ces organisations ?
- Quels sont leurs objectifs ? Que visent-ils ?
- Quelles sont leurs actions ?
- Quels moyens ces organisations utilisent-elles pour attirer l'attention ?
- Que suppose l'idée de défendre les Droits humains en Chine, en Corée, en Argentine... en Belgique, en France ?
- Renseignons-nous à ce sujet : quels sont généralement les droits humains qui sont bafoués ? Et dans nos sociétés démocratiques, pensez-vous que les droits de l'homme soient toujours respectés ?
- ...
- Agir en tant qu'enfant est-ce possible ? Si oui, pourquoi et comment ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.2. Interroger différentes ressources pour étayer le questionnement

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

Savoirs

Droit, devoir, égalité de droit

Droits civils et droits fondamentaux :

CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant),

DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

Interdépendances

Autorité légitime

Abus de pouvoir

Protection contre les mauvais traitements

Démocratie, dictature

Savoir-faire

- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et s'y opposer.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.
- Se reconnaître comme citoyen.
- Comparer démocratie et dictature.
- Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits.
- Appréhender les droits fondamentaux comme des conditions de sa liberté.
- Identifier ce que l'on devrait faire pour mettre fin à un abus de droit ou de pouvoir.
- Se référer à différentes ressources philosophiques, scientifiques, littéraires, culturelles...
- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de jeux de société ou autres :
« Je connais ma commune » CRECCIDE, « Course à la Gabelle », « Democracy »... ;
À partir d'une participation à un Conseil communal ;
À partir de l'installation d'un nouveau Collège communal suite aux élections.

Questionnement
possible

- Vous savez tous qu'une commune a une / un bourgmestre, mais aussi des échevin(e)s, des conseiller(ère)s communaux (ales).
- Connaissez-vous leur travail, ce dont elles / ils disposent pour gérer la commune ?
- Comment fonctionne votre commune ?
- Connaissez-vous le nom de votre bourgmestre et d'autres personnes élues ?
- Quelles sont leurs attributions respectives ? Quels sont leurs rôles ?
- Comment se déroule leur travail au quotidien ?
- Renseignons-nous ! Pourrions-nous interviewer notre bourgmestre ou certain(e)s échevin(e)s ? Comment faire ?
- ...

Compétences**7. Comprendre les principes de la démocratie**

7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

Savoirs

Pouvoirs locaux : organisation générale, fonctionnement général, rôles

Acteurs politiques locaux : attributions, rôles

Opposition : rôle

Savoir-faire

- Identifier la répartition des pouvoirs dans son environnement proche.
- Différencier les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.
- Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques (locaux, nationaux et internationaux).
- Démontrer l'importance d'une opposition.

Support(s)
déclencheur(s)

Voici des pictogrammes



- Découvrez le thème abordé par ces pictogrammes et expliquez ce qu'ils peuvent bien signifier.

Questionnement
possible

- Que pensez-vous de l'égalité homme / femme ?
- L'égalité homme / femme, est-ce possible ? Expliquez ce que vous en pensez.
- Illustrez vos propos par des exemples.
- ...

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Droits et devoirs

Respect des autres

Égalité, égalité de droit : égalité de traitement

Abus de droits et de pouvoir : transgressions, atteintes à la personne

Stéréotypes, préjugés

Savoir-faire

- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.
- Identifier des situations de transgression.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de graffitis, de tags repérés et photographiés dans son environnement proche (ou Internet): Graffiti, tag... et liberté d'expression.

Questionnement
possible

- Qu'est-ce qu'un tag, un graffiti ?
 - À votre avis est-ce un acte de vandalisme ou un art ?
 - À votre avis, est-il légal de taguer ?
 - Existe-t-il des lieux qui permettent aux tagueurs de pratiquer leur passion ? Renseignez-vous auprès de votre commune. Existe-t-il des projets locaux à ce sujet ?
 - ...
- La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme précise, en son article 19: le droit à la liberté d'expression. La Convention Internationale des droits de l'enfant précise en son article 13: le droit à la liberté d'expression.
- Qu'est-ce que « la liberté », « l'expression », la « liberté d'expression » ?
 - Prenons connaissance de ces articles. Que nous expliquent-ils ?
 - ...
 - Pensez-vous que cette liberté d'expression que l'on nous accorde (dans notre société démocratique) nous autorise à taguer où on le souhaite ?
 - ...
- <http://www.entre-vues.net/Pratiquespedagogiques/Lecons.aspx>
<http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx>

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

- 7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi
- 7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

3. Prendre position de manière argumentée

- 3.1. Se donner des critères pour prendre position
- 3.2. Se positionner
- 3.3. Évaluer une prise de position

Savoirs

Liberté d'expression
Légalité, légitimité, éthique de son action (conséquences, responsabilités...)
Droits, devoirs

Savoir-faire

- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Distinguer légitimité et légalité.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer intentions, actions et conséquences.
- Identifier ce que l'on tient pour vrai, pour bien, pour juste, pour beau, pour bon...



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une opinion émise lors d'une discussion : Tu dis que « l'autre » peut être un étranger !

À partir d'un tableau présentant la répartition des étrangers par nationalité en Belgique :

https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_la_Belgique;

http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications/statistiques/population/downloads/population_totale_etrangere_et_belge.jsp;

À partir de la citation de Julos BEAUCARNE :

« Ta voiture est italienne, ton couscous est algérien, ton café est brésilien, ta montre est allemande, ton fromage est suisse, ton vin est français, ton t-shirt est chinois, ton pantalon est indien, ta radio est coréenne, ta télévision est japonaise, tes vacances sont espagnoles, belges ou tunisiennes, tes chiffres sont arabes... Et tu reproches à ton voisin d'être étranger ! ».

Questionnement
possible

- Pourquoi dites-vous que « l'autre » peut être un étranger ?

- Comment définiriez-vous le terme « étranger » ?

- Et toi Jean, qu'entends-tu par le terme « étranger » ? À quoi ce terme te fait-il penser ?

- Et toi, Soraya /Ahmid /Vladimir /Nahim... que signifie le terme « étranger » pour toi ?

- ...

- Une personne de nationalité étrangère qui vit chez nous depuis très longtemps (parfois même depuis plusieurs générations) est-elle toujours un étranger ? Pourquoi ?

- ...

- Un étranger vous fait-il peur ? Pourquoi ? À qui fait-il peur ? Quelles sont les raisons de cette peur ?

- ...

- Comment chacun perçoit-il « l'Autre », « les Autres » ?

- Qui est « l'Autre » ?

- Qui sont « les Autres » ?

- Qui est « Autrui » ?

- Et toi, qui es-tu pour l'autre ?

- ...

- Qui est « ton semblable » ?

- Que signifie « ton semblable » ?

- De qui parle-t-on lorsqu'on évoque, pour nous humains, le terme « semblable (semblables) » ?

- Comment faire pour devenir des semblables ?

- « Devenir semblable » signifie-t-il devenir pareil, identique ?

- Peut-on être à la fois différents et égaux ?

- ...

- Que t'inspire cette citation ?

- ...

- Avez-vous déjà voyagé à l'étranger ?

- Qu'entendez-vous par « un voyage à l'étranger » ? Où est-ce « l'étranger » ?

- À votre avis, pourquoi appelle-t-on un pays qui n'est pas le nôtre, un pays « étranger » ?

- Pourquoi est-ce « étranger » ?

- Et dans un pays étranger, qui est l'étranger ? Pourquoi ?

- ...

- Que signifient ces expressions : « Voyager à l'étranger », « C'est un étranger »... ?

- ...

<http://apprendre-la-philosophie.blogspot.be/2010/04/autrui-de-letranger-au-prochain.html>

Compétences

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

2.2. Construire un raisonnement logique

Savoirs

Identité

Nationalité

Citoyenneté / citoyen

Différence (stigmatisation, discrimination, exclusion...)

Alter ego / altérité : l'Autre est différent de moi / l'Autre est un autre moi

Droit, devoir

Égalité, égalité de droit

Droits civils et droits fondamentaux : CIDE (Convention Internationale des Droits de l'Enfant), DUDH (Déclaration Universelle des Droits de l'Homme)

Savoir-faire

- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Distinguer les droits fondamentaux d'autres droits.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Appréhender les droits fondamentaux comme des conditions de sa liberté.
- Proposer des exemples et des contrexemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept* en fonction du contexte.
- Identifier des généralisations abusives.
- Identifier les stéréotypes et préjugés.
- Repérer différentes implications d'un jugement.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une affirmation :

Les adultes ont le droit de faire ce qu'ils veulent avec toi.

À partir d'une fête calendaire :

Aujourd'hui, ce 20 novembre, c'est la Journée internationale des droits de l'enfant.

Questionnement
possible

- Comment réagissez-vous à cette affirmation ? Quel est votre avis sur le sujet ?

- Quel est le problème soulevé par cette affirmation ?

- Pensez-vous avoir le droit d'être protégé ?

- Qu'est-ce qui vous protège ? D'où viennent vos droits ? À quoi servent-ils ?

- ...

- Pourquoi existe-t-il une Journée internationale des droits de l'enfant ?

- Pourquoi se fête-t-elle le 20 novembre ? Où se déroule-t-elle ?...

- Quels sont exactement les droits des enfants ?

- Menons l'enquête !

Les droits fondamentaux de plus d'un tiers des enfants dans le monde ne sont pas respectés. Des milliers d'enfants dans le monde sont privés de leurs droits fondamentaux, ce qui n'est normalement pas le cas en Belgique.

- Que sais-tu déjà sur le sujet ?

- Pensez-vous que les droits de tous les enfants en Belgique soient respectés ?

Expliquez. Exemplifiez.

- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

Savoirs

L'enfant, un sujet de droits

Transgressions de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant

Abus de droits et de pouvoir

Atteintes à la personne de l'enfant (mépris, humiliation, maltraitance...)

Mesure de protection contre les mauvais traitements

Autorité légitime

Savoir-faire

• Appréhender les notions de droits et de devoirs.

• Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.

• Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.

• Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et s'y opposer.

• Être capable d'appeler à l'aide.

• Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation proche du vécu :
Léo est arrivé le dernier lors d'une course.
Jean se moque de Léo en le traitant de « gros patapouf ».

Questionnement
possible

- Quelle est la source du problème ?
- Comment pourrait réagir Léo ?
- Imaginez une suite possible à la situation.
- Imaginez les conséquences possibles.
- Si vous étiez le témoin de cette scène, que devriez-vous faire ? Pourquoi ?
- Imaginez, proposez des solutions possibles à la situation.
- Évaluez les différentes solutions proposées et imaginez d'autres alternatives.
- ...

Compétences

8. Se connaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

10. Contribuer à la vie sociale et politique

- 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s)

4. Développer son autonomie affective

- 4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

Savoirs

Droits et devoirs dans le respect des autres
Égalité de droits
Abus de droits et de pouvoir : mépris, humiliation, maltraitance
Intégrité physique et psychique
Altérité, réciprocité

Savoir-faire

- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Se référer à la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Savoir dire non.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance et s'y opposer.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Être capable d'appeler à l'aide.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.
- Se représenter une société et/ou un monde meilleurs.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de dessins représentant la violence vue par les enfants, à partir de pictogrammes, de photos illustrant des faits de violence :

À partir d'un questionnaire :

Réponds par OUI ou par NON.

Pour toi, est-ce un signe de violence ?

- Provoquer un copain.
- Punir un enfant sans raison.
- Refuser d'obéir à un copain.
- Voler un objet.
- Dire des grossièretés.
- Casser un objet qui ne t'appartient pas.
- Cracher sur la cour
- ...

À partir d'un extrait du règlement de l'école : exemple :

« Toute violence physique, verbale ou gestuelle, de même que le vol, le racket, les insultes, les moqueries, l'intimidation, la grossièreté, les propos racistes, sexistes... (discriminatoires) seront toujours sanctionnés en fonction de l'âge des élèves et de la gravité des faits. Tout manquement au respect de cette règle et au respect des autres entraînera... (sanction(s)) ».

<http://education-nvp.org/wp/wp-content/uploads/2013/01/Dossier-p%C3%A9dagogique-Conflit-Mai-2009.pdf>

Questionnement
possible

- Si je vous dis « violence », à quoi pensez-vous ?
- Qu'est-ce que la violence à l'école ?
- Comment identifier, reconnaître des situations de violence à l'école ?
- Pensez-vous qu'il faut parler de la violence, de la violence à l'école... ?
- À votre avis, est-ce un sujet difficile à aborder ? Pourquoi est-ce difficile de parler de violence, de maltraitance ?
- Quelles questions vous posez-vous sur la violence ?
- ...
- Vous arrive-t-il parfois d'avoir peur ? De quoi, de qui avez-vous peur ? (pas d'obligation à s'exprimer)
- Dans l'école, existe-t-il des lieux où vous n'aimez pas vous trouver ? Pourquoi ? Qu'y ressentez-vous ? Que s'y passe-t-il ?
- Dans l'école, existe-t-il des personnes que vous préférez éviter ? Pourquoi ?
- Est-ce toujours les plus grands / les plus forts... qui s'attaquent aux plus petits / aux plus faibles (fragiles) ?
- Selon vous, doit-on se battre pour défendre un plus faible ?
- La différence peut-elle mener à la violence ? De quelle(s) différence(s) parlez-vous ?
- À votre avis, l'école peut-elle ou doit-elle vous aider dans de tels cas ? Que souhaiteriez-vous qu'elle fasse ?
- Que souhaiteriez-vous voir changer ?
- Comment vous y prendriez-vous pour le faire et pour y arriver ?
- Et vous en tant qu'enfants confrontés au monde des grands, contre quoi êtes-vous en colère ?
- ...

Compétences

8. Se reconnaître, soi et les autres, comme sujets de droits

- 8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres
- 8.2. S'opposer aux abus de droits et de pouvoir

4. Développer son autonomie affective

- 4.1. Réfléchir sur ses affects et ceux des autres
- 4.2. Renforcer son estime de soi, ainsi que celle des autres
- 4.3. Préserver son intimité, en ce compris son intégrité physique et psychique

2. Assurer la cohérence de sa pensée

- 2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Concept : violence (caractéristiques, différentes formes de violence...)

Droits et devoirs

Abus de droits et de pouvoir

Intégrité physique, psychique et intimité

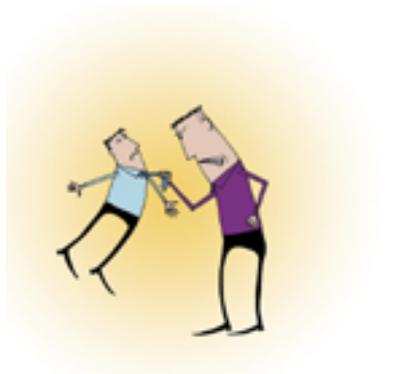
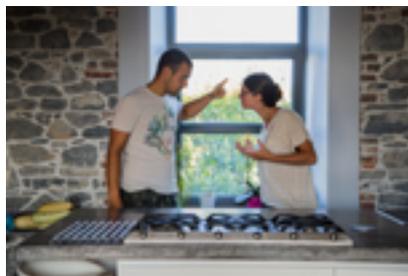
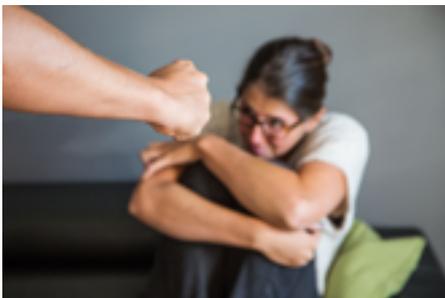
Affects : mépris, humiliation, culpabilité...

Mesures de protection

Notion de respect

Savoir-faire

- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier le mépris, l'humiliation et la maltraitance.
- Identifier des situations de transgression de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant et s'y opposer.
- Être capable d'appeler à l'aide.
- Identifier et mobiliser les personnes qui peuvent aider.
- Identifier, exprimer ou maîtriser la honte, la fierté, l'émoi amoureux, la jalousie, l'indignation, la culpabilité...
- Identifier ses atouts et ses limites.
- S'appuyer sur ses atouts et les développer.
- Exprimer ses limites et respecter celles des autres.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir de : PICQUEMAL, M. & BAAS, T., *Piccolophilo, c'est pas juste !*, Albin Michel Jeunesse, 2009.

À partir d'une opinion émise :

« Je trouve que certaines règles établies dans la classe ne sont pas justes, dit E. Il faudrait les changer ! »

Questionnement
possible

- Que pensez-vous de l'avis de E. ?
- Pensez-vous avoir le droit de proposer, de changer des règles dans la classe ?
- À votre avis, qu'est-ce qu'une règle juste, une règle juste dans la classe ?
- À qui s'appliquent les règles de la classe ?
- Les règles de la classe sont-elles semblables ou différentes des règles établies à la maison ?
- Pour élaborer une règle juste pour tous, que proposeriez-vous ?
- Existe-t-il des règles de classe avec lesquelles vous n'êtes pas d'accord ? Lesquelles ? Expliquez.
- Comment pourrions-nous améliorer les règles de notre classe ?
- Ensemble, améliorons notre règlement de classe.
- ...
- Vous est-il déjà arrivé de ne pas respecter une règle de classe ?
- Quelle était cette règle ?
- Expliquez ce qu'il s'est passé.
- Qu'est-ce qui vous a poussé à agir de la sorte ?
- Est-ce que votre « non-respect » a perturbé la classe ?
- En quoi cela a-t-il perturbé la classe ?
- Que pouvez-vous faire pour éviter que cela se reproduise ?
- Que faire lorsqu'une règle n'est pas respectée ?
- Pensez-vous avoir le droit de proposer de nouvelles règles ?
- ...

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

Savoirs

Notions de loi, de règle

Légitimité, légalité

Ce que je tiens pour juste

Transgression : conséquences, sanctions, « réparations »

Savoir-faire

- Expliquer l'importance d'avoir des règles qui garantissent les libertés.
- Se reconnaître comme citoyen auteur et bénéficiaire de la loi.
- Identifier à qui s'appliquent les règles.
- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Légiférer : construire et aménager des règles de vie au sein de la classe.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu de rôles :
Des enfants (de grandeur différente) souhaitent regarder le match de football qui se déroule derrière la barricade.

Questionnement
possible

- Quelles solutions possibles ?
- ...
Voici la solution qu'ils proposent :



- Que pensez-vous de la solution qu'ils ont trouvée ? Expliquez.
- Si vous étiez à la place de ces enfants, seriez-vous satisfaits de cette solution ? Pourquoi ?
- Auriez-vous d'autres solutions (alternatives) plus « justes », plus équitables à proposer ? Lesquelles ?
Exemple :



ou...

- En quoi vos solutions sont-elles plus « justes », plus équitables ?
- Qu'est-ce que l'égalité, l'équité, l'impartialité ?
- ...
- Avez-vous déjà vécu des situations « injustes » ?
- Pourquoi les considérez-vous comme injustes ?
- Qu'est-ce que le « juste », l'« injuste », l'« injustice »... ?
- ...
<http://www.hierophanie.net/egalite-equite-et-justice/>

Compétences

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.2. Expliquer l'égalité devant la loi

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.3. Évaluer la validité d'un énoncé, d'un jugement, d'un principe...

Savoirs

Égalité, égalité de droit
Légalité, légitimité
Équité
Réciprocité, altérité
Ce que je tiens pour juste, sentiment d'injustice

Savoir-faire

- Interroger l'équité et l'impartialité des règles.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier ce que l'on tient pour bien, pour juste.

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

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté doit permettre à chaque élève de participer activement au processus démocratique ainsi que de contribuer à la vie sociale et politique. À cette fin, les élèves seront amenés à prendre position, notamment par le débat collectif, sur diverses questions de société et à s'engager au profit des causes qu'ils jugent importantes. Les élèves intégreront l'importance de débattre du bien commun et d'y contribuer par des actions collectives. Ils évalueront également l'impact de leurs gestes quotidiens » (Socles de compétences).

SAVOIRS INCONTOURNABLES À LA FIN DE L'ÉTAPE III

Parmi les multiples savoirs inhérents aux compétences visées, quelques-uns ont été explicitement identifiés comme **incontournables** (voir Socles de compétences) pour tous les élèves **à la fin de l'étape III**.

Puisque ces savoirs s'avèrent incontournables au terme du tronc commun, il paraît pertinent d'en **aborder certains pendant les étapes I et II dans l'enseignement primaire en fonction des spécificités des élèves et des situations proposées**.

Le cours de philosophie et de citoyenneté **proscrit la simple transmission de connaissances**.

Cela ne signifie pas que la philosophie pour enfants se refuse à construire des connaissances. Les savoirs construits par et avec les élèves sont essentiellement de l'ordre du concept, ils ont un caractère provisoire et sont régulièrement remis en question.

- Cadre règlementaire et démocratique du débat
- Processus décisionnels: le compromis, le consensus, le vote
- Interdépendances
- Coopération, entraide, aide à autrui
- Responsabilité, engagement
- Société meilleure

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la lecture d'un album :

RUILLIER, Jérôme, *Quatre petits coins de rien du tout*, Éd. Bilboquet, 2004

Résumé

Petit Carré aime jouer avec ses amis les Petits Ronds, mais au moment de rentrer à la maison, Petit Carré ne peut entrer dans la maison des Petits Ronds, car la porte est ronde.

Les Petits Ronds décident de réfléchir pour trouver une solution.

- *Quelles pensées, quelles questions, quelles réflexions ou quels commentaires suscite en vous cette histoire ?*

- *Ensemble, choisissons les questions dont nous souhaiterions discuter.*

Vous êtes la famille des Petits Ronds !

Questionnement
possible

- *Comment faire rentrer le petit carré dans la maison qui a une porte ronde ? Par groupe, imaginez, proposez des solutions possibles (proposer du matériel : des ronds, des carrés et tester).*

- *Ensemble, mettez en commun toutes vos propositions, y compris les propositions « impossibles / non abouties ».*

- *Selon vous, est-ce au petit carré de se modifier ou à la porte de la maison ? Pourquoi ?*

- *Que souhaitez-vous expliquer cette histoire ?*

- ...

- *Pourquoi le petit carré ne peut-il pas entrer dans la maison ?*

- *Que signifie « être différent » ?*

- *« Être différent » : bonne ou mauvaise chose ?*

- *Est-ce parce qu'on est différent qu'on ne peut pas s'entendre et jouer ensemble ou être copain ?*

- *Est-ce « normal » que, parce que le petit carré est différent des petits ronds, il ne puisse pas entrer dans la maison et qu'il soit exclu du groupe ?*

- ...

- *Par groupe, imaginez d'autres différences entre le petit carré et les petits ronds qui pourraient faire que le petit carré ne puisse pas rentrer et soit exclu. Imaginez ensuite des solutions possibles aux différences identifiées.*

- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.2. Coopérer

6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions

6.1. Reconnaître la pluralité des valeurs

6.2. Reconnaître le rôle et la pluralité des normes

Savoirs

Exclusion

Coopération, exclusion

Avantages, inconvénients du groupe

Différence(s)

Savoir-faire

- Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres.
- Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes, etc., et en dégager une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Formuler une question pouvant servir de base à une réflexion de type philosophique.
- Questionner la question, la décomposer en sous-questions et la relier à d'autres questions.
- Identifier ce qui compte pour soi et ce qui compte pour les autres.
- Dégager les valeurs sous-jacentes aux préférences.
- Hiérarchiser des valeurs.
- Identifier les usages et les règles de vie.
- Distinguer usages, règles de vie, lois...
- Expliciter le rôle des usages, règles de vie, lois...
- Identifier les convergences et les divergences dans les usages et les règles de vie.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un jeu coopératif:

Vite, vite... le plafond de la classe s'écroule !

Disposez-vous en cercle, levez les bras, les paumes des mains et le regard en l'air comme si vous deviez soutenir le plafond qui s'écroule.

- *Tous ensemble, imaginez que le plafond tombe sur vos mains, qu'il est lourd et qu'il faut le supporter.*
- *Imaginez qu'il faut remonter lentement le plafond. Vous ne pouvez pas le laisser tomber.*
- *Vous devez agir comme si vous étiez une seule personne.*
- *Attention... le plafond s'écroule vers la gauche/vers la droite... vite, vite...*

Questionnement
possible

- *Comment avez-vous procédé pour réaliser ce défi ?*
- *Était-ce une chose facile ou non ?*
- *Qu'avez-vous ressenti lors de cette activité ? Cette activité est-elle intéressante ? Pourquoi ?*
- *Que souhaitez vous « expliquer » ce défi à surmonter ?*
- ...
- *Comment a fonctionné votre groupe ?*
- *Quelles attitudes, quels comportements ont freiné / facilité votre travail en groupe ?*
 - *Qui a encouragé ?*
 - *Qui a manifesté son désaccord ?*
 - *Qui a offert de l'aide ?*
 - *Qui a justifié ses idées ?*
 - *Qui a posé des questions ?*
 - *Qui a vu l'intérêt du groupe ?*
 - ...

http://www.ac-grenoble.fr/occe26/activite/sem_coop/sem_coop_2005/sem_coop_peda.htm

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.2. Coopérer

10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives

Savoirs

Coopération, entraide : avantages, inconvénients

Projet collectif : rôles et tâches

Responsabilité collective et individuelle

Savoir-faire

- Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres.
- Prendre une part active à un projet commun.
- S'organiser pour réaliser un projet commun.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de situations conflictuelles vécues ou observées :

- Deux enfants veulent rouler à vélo, mais il n'y en a qu'un seul.
- Tu es occupé(e) à regarder ton émission préférée à la télévision. Ton frère arrive et, sans rien dire, change de chaîne et s'assied pour regarder le journal télévisé, car il doit faire un compte-rendu de l'actualité en devoir.
- Un frère et une sœur se disputent pour avoir la tablette.
- ...

Questionnement
possible

- Proposez ensemble au moins quatre solutions pour régler les situations de manière positive (« sans perdants » ; gagnant/gagnant).

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.2. Coopérer

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleur(s)

4. Développer son autonomie affective

4.4. Différencier besoins et désirs

Savoirs

Gestion de situations conflictuelles

Distinction besoin / désir

Besoins et désirs personnels, besoins et désirs des autres

Savoir-faire

- Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres.
- Se représenter une société et/ou un monde meilleurs.
- Distinguer ses besoins et ses désirs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation proche du vécu :

Faire un choix, pas toujours facile !

Notre classe a gagné 500 euros à un concours.

Vous devez, ensemble, choisir ce que vous en ferez parmi les propositions suivantes :

- *Se partager la somme de 500 euros et chacun en fera ce qu'il veut.*
- *Partir tous ensemble au parc d'attractions.*
- *Décider d'acheter du matériel de sport pour nos activités sportives.*
- ...

Questionnement
possible

- *Comment allez-vous procéder pour opérer votre choix, pour décider ensemble ?*

- *Quel choix ferez-vous ? Expliquez.*

- *Quelles sont les raisons qui vous poussent à faire ce choix ?*

- ...

Compétences

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

3. Prendre position de manière argumentée

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

Savoirs

Processus de prise de décision collective (compromis, consensus, vote...)

Critères de prise de position

Notions : intérêt personnel, intérêt particulier, intérêt général

Valeurs, normes

Savoir-faire

- Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...).
- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une évaluation réalisée après un débat :
« Pas facile de débattre ! Nous éprouvons des difficultés à débattre de certains sujets qui nous intéressent ».
Pourquoi ?

Questionnement
possible

- Rappelez-vous ! À quoi sert de débattre ? Qu'est-ce qu'un débat ? Quelles difficultés éprouvons-nous ? Pourquoi ?
- Que faire pour mieux débattre ensemble ? Quelles solutions pourriez-vous proposer ?
- Élaborons ensemble les règles d'un débat. Renseignons-nous à ce sujet.
- ...
Sur la base de nos nouvelles règles, organisons un nouveau débat.
- Comment s'est-il déroulé ?
- Que pouvez-vous dire de la façon dont nous avons débattu ?
- Avons-nous fait en sorte que chacun se sente écouté et respecté ? Comment ?
- Les nouvelles règles établies ont-elles permis d'améliorer la qualité de notre débat ?
- En quoi ces règles l'ont-elles amélioré ?
- ...
<http://jeu-discut.fr/>

Compétences**9. Participer au processus démocratique**

9.1. Se préparer au débat

9.2. Débattre collectivement

5. Se décentrer par la discussion

5.1. Écouter l'autre pour le comprendre

Savoirs

Cadre règlementaire et démocratique du débat : règles, objet, finalité, rôles

Savoir-faire

- Construire le cadre du débat.
- Assumer différents rôles.
- Mobiliser des ressources.
- Poser un regard rétrospectif sur le déroulement du débat, notamment en ce qui concerne le respect des règles et des différents rôles.
- Écouter l'autre sans l'interrompre.
- Questionner l'autre pour obtenir des précisions.
- Tenir compte de ce que l'autre a dit.
- Répondre à ce que l'autre a dit.

**Support(s)
déclencheur(s)**

Suite à une visite d'une exposition relative aux produits locaux, à la visite d'une ferme locale, d'artisans de la commune...
Vous décidez d'organiser une campagne publicitaire (à l'intérieur, à l'extérieur de l'école) pour promouvoir des aliments sains/locaux/de saison, peu présents dans les publicités.

**Questionnement
possible**

- *Comment allez-vous vous organiser ?*
- ...
- *Pourquoi souhaitez-vous organiser cette campagne publicitaire ?*
- *Quelle est votre intention ?*
- *Quel message souhaitez-vous « faire passer » ?*
- *À qui adressez-vous cette campagne ?*
- ...

Compétences**10. Contribuer à la vie sociale et politique**

- 10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle
- 10.2. Coopérer
- 10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives

Savoirs

Interdépendances locales
 Projet commun : processus de mise en œuvre
 Coopération
 Responsabilités individuelles et collectives : rôles et tâches

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi et pour les autres.
- S'organiser pour réaliser un projet commun.
- Assumer des tâches et des rôles au sein de la classe.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un évènement vécu :

Un nouvel élève arrive en classe ; un frère/une sœur vient agrandir ta famille... c'est le début d'une nouvelle relation, d'une nouvelle histoire.

Questionnement
possible

- *Imaginez et décrivez cette histoire, cette nouvelle relation naissante.*
- *Que va devenir cette nouvelle rencontre ? Comment l'histoire pourrait-elle se terminer/évoluer ?*
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

Savoirs

Interdépendances

Savoir-faire

- Se représenter une société et/ou un monde meilleurs.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'exemples proposés :

- Pierre porte le sac de Julie (aide).
- Valentin apporte deux feuilles, une pour lui et l'autre pour Hélène alors que cette dernière prépare les peintures nécessaires pour réaliser leur tableau au chevalet (entraide).
- Aline et Léo construisent ensemble une maison pour les poupées de la classe (coopération).
- ...

Questionnement
possible

- Relevez au long d'une journée au sein de la classe les actions de coopération, d'entraide et d'aide.
- Réalisez votre référentiel « Notre classe coopérative ». Vous y listerez toutes les actions réalisées.
- Proposez des idées à vos camarades !
- Coopération, entraide, aide : trois mots !
Ces trois mots sont-ils semblables, différents ? Signifient-ils la même chose ? Exemplez.
- ...
- Composez une affiche qui illustre la coopération.

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Notions : coopération, interdépendance
Distinction coopération / entraide / aide

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Adopter un comportement qui tient compte de ces interdépendances.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

Après une activité de groupe, s'interroger sur la pertinence et l'efficacité d'une équipe.
À partir d'une opinion émise :
« Travailler, apprendre, jouer en équipe(s), pas si facile ! ».

Questionnement
possible

- Quel est votre avis sur cet énoncé ?
- Qu'est-ce qu'une équipe ?
- Quelles sont les conditions pour former une équipe ?
- Quels sont les avantages et les inconvénients à travailler, à apprendre, à jouer en équipe(s) ?
- Quelles seraient les conditions idéales pour « bien » travailler, apprendre, jouer en équipe(s) ?
- Listez ce que chacun devrait faire ou devrait améliorer de manière à mieux travailler, apprendre, jouer en équipe(s).
- ...

Compétences**10. Contribuer à la vie sociale et politique**

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

2. Assurer la cohérence de sa pensée

2.1. Reconstruire des concepts liés à la philosophie et la citoyenneté

Savoirs

Concept d'équipe
Notions de coopération, entraide, aide
Notions de responsabilité, d'engagement
Interdépendances
Rôle de chacun au sein d'une équipe
Sentiment d'appartenance

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein de la classe.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Proposer des exemples et des contre-exemples d'un concept pour en dégager la signification.
- Identifier les différentes significations d'un concept en fonction du contexte.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir de la narration d'un évènement :

Enfin la récré ! Arnaud a beaucoup travaillé et a envie de s'amuser avec les copains. Dans la cour, les filles de la classe commencent à jouer à l'élastique tandis que les garçons choisissent le basket.

Arnaud se dirige vers les filles et leur demande : « Est-ce que je peux jouer avec vous ? »

Les filles refusent parce qu'elles veulent être « juste entre filles ».

Mais Arnaud n'est pas seul dans son cas. Il y a aussi Aïcha qui aurait aimé jouer au basket et les garçons lui ont répondu de la même façon.

Questionnement
possible

- Comment réagissez-vous face à cette situation ?
- Avez-vous déjà vécu des situations semblables ? Donnez un exemple.
- Quel est le problème soulevé par la situation ?
- Pensez-vous qu'il soit important de résoudre ce problème ? Pourquoi ?
- À votre avis, est-il possible de résoudre ce problème ?
- Quelle(s) solution(s) proposeriez-vous pour résoudre leur problème ?
Imaginez différentes solutions possibles.
- Quelle(s) proposition(s) retiendrez-vous ?
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Légiférer : règles de vie de la classe, de l'école
Gestion pacifique de situations conflictuelles
Stéréotypes et préjugés
Droits, devoirs
Respect envers les autres

Savoir-faire

- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.
- Appréhender l'importance de la réciprocité.
- Reconnaître l'autre comme un *alter ego*.
- Interroger la réciprocité et l'égalité de traitement.
- Appréhender les notions de droits et de devoirs.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.
- Identifier les enjeux sous-jacents à la situation.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un fait observé ou proposé :
Un garçon et une fille se disputent une corde à sauter dans la cour de récréation.
Un adulte intervient.

Questionnement
possible

- Quelles sont les solutions possibles pour l'adulte ?
- À qui profite chaque solution ?
- Quelle devrait être la meilleure solution ?
- ...
- Proposez d'autres situations de conflits vécues ou observées.
- Trouvez des solutions profitant à toutes les parties, des solutions « gagnant – gagnant ».
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits

8.1. Exercer ses droits et ses devoirs dans le respect des autres

Savoirs

Conflit, situation conflictuelle
Gestion des conflits, solutions : gagnant – gagnant / gagnant – perdant / perdant – perdant

Savoir-faire

- Se représenter une société et/ou un monde meilleurs.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.
- Justifier les limites de sa liberté par la reconnaissance de celle des autres.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation à résoudre

Trois amis, Audrey, Vincent et Sabine décident de faire ensemble une activité de détente mercredi après-midi.

Ils ont le choix entre trois activités :

- La piscine ;
- Une randonnée à vélo ;
- Le cinéma.

Chacun exprime ses préférences et ils constatent :

- qu'Audrey préfère la piscine, puis le cinéma, puis la randonnée à vélo ;
- que Vincent préfère la randonnée à vélo, puis la piscine, puis le cinéma ;
- que Sabine préfère le cinéma, puis la randonnée à vélo, puis la piscine.

Par ateliers de discussion (groupes de 3)

Vous êtes ces trois amis.

- Proposez différentes alternatives possibles.

Questionnement
possible

- Quelle décision allez-vous prendre ?
- Comment avez-vous procédé pour décider ?
- ...
- Était-ce une décision facile à prendre ? Expliquez.
- ...

Compétences

9. Participer au processus démocratique

9.3. Décider collectivement

3. Prendre position de manière argumentée

3.1. Se donner des critères pour prendre position

3.2. Se positionner

Savoirs

Processus décisionnels : compromis, consensus, vote...
Intérêt personnel, intérêt particulier et intérêt général

Savoir-faire

- Identifier différents processus de décision (consensus, compromis...).
- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeur, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une situation conflictuelle :

Jean (10 ans) et Léo (10 ans) se connaissent depuis sept ans. Ils sont dans la même classe depuis l'école maternelle. Ils sont de très bons amis.

Au cours des années, Léo a ressenti le besoin d'avoir d'autres amis de classe que Jean.

Il fait du sport avec Kevin, il va souvent jouer chez son amie Émilie. Si toutefois, Léo apprécie toujours autant son ami Jean, cette situation provoque petit à petit de nombreuses disputes entre Jean et Léo. Jean reproche à Léo d'être trop souvent avec les autres et pas assez avec lui. Léo se dit ennuyé et fatigué des reproches incessants de Jean.

Questionnement
possible

Comment va évoluer cette situation ? Imaginez les suites possibles à cette situation.

- Pour chaque suite proposée, quelles en seront les conséquences sur leur amitié ?

- ...

- En route vers un accord ! Imaginez un autre futur possible : imaginez des solutions qui seraient satisfaisantes pour les deux enfants.

- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

1. Élaborer un questionnement philosophique

1.3. Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement

3. Prendre position de manière argumentée

3.2. Se positionner

Savoirs

Caractère évolutif d'une situation en fonction des circonstances, du contexte

Respect de l'autre

Reconnaissance de l'autre

Altérité, réciprocité

Savoir-faire

- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

- Questionner la réalité à partir d'alternatives.

- Comparer et confronter différentes alternatives.

- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.

- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.

- Relier une prise de position ou une action à des raisons.

- Distinguer intentions, actions et conséquences.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un ensemble de produits exposés ou d'un folder publicitaire :

À partir de dilemmes :

- Imaginez que vous devez faire les courses pour une famille. Vous devez sélectionner une vingtaine de produits.
- ...

Questionnement
possible

- À quoi pensez-vous pour décider de ce que vous mettrez dans le caddie ?
- Trouvez le plus de critères possibles (gout, santé, prix, aspect, emballage, publicité, habitudes familiales, respect de l'environnement...) pour sélectionner vos produits.
- Classons tous ces critères du plus important au moins important. Chaque proposition doit être argumentée.
- Que constatons-nous ?
- Que pouvez-vous retenir du sujet abordé ? Qu'est-ce qui vous influence dans vos choix ?
- ...
- Chaque achat effectué répond-il à un réel besoin ?
- Quel est le cycle de vie de ce produit et de son emballage ?
- Peut-on trouver le même produit, moins emballé ?
- Puis-je prolonger sa vie en le transformant / réparant / échangeant / vendant... ?
- ...
- Le saviez-vous ? Il existe des magasins sans emballage. Pour y faire ses courses, il faut se munir de ses propres contenants. Qu'en pensez-vous ?
- ...
- Vais-je acheter un produit meilleur marché, ou plus cher, mais produit de manière équitable ou biologique ?
- Vais-je acheter un produit sans sucre ni additifs, ou un produit dont j'ai vraiment envie ?
- Vais-je acheter un produit régional et de saison alors qu'il est suremballé ?
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

4. Développer son autonomie affective

4.4. Différencier besoins et désirs

Savoirs

Habitudes de consommation
Consommation responsable

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Distinguer ses besoins et ses désirs.
- Déterminer et évaluer ses besoins et ses désirs.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un nouveau projet communal :

Vous venez d'apprendre que le Collège des Bourgmestre et Échevin(e)s de votre commune souhaite supprimer la plaine de jeux pour y construire ou y implanter une salle de quartier, des logements sociaux, un parking, un grand magasin...

Questionnement
possible

- Comment réagissez-vous à cette annonce ?
- Pensez-vous avoir le droit d'émettre votre avis sur ce projet et d'en faire part au Collège communal ?
- Pensez-vous qu'il soit utile ou intéressant que les enfants puissent s'exprimer sur ce projet et qu'ils fassent connaître leur avis aux adultes ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- Pensez-vous que ce projet concerne aussi les enfants ? Pourquoi ?
- Seriez-vous prêt à défendre votre avis auprès du Collège ? Pourquoi ?
- ...
- Par groupe, identifiez les avantages et les inconvénients de ce projet. Identifiez vos arguments « favorables » / « défavorables » à ce projet.
- ...
- Êtes-vous d'accord, pas d'accord, plus ou moins d'accord de faire part de votre avis au Collège ?
- ...
- Quelle est votre opinion sur l'activité menée ?
- ...

Compétences

9. Participer au processus démocratique

9.2. Débattre collectivement

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs

7. Comprendre les principes de la démocratie

7.1. Reconnaître tout citoyen comme auteur et bénéficiaire de la loi

7.3. Distinguer les différents pouvoirs, leur champ d'application et leurs rôles respectifs

Savoirs

Acteurs politiques locaux

Liberté d'expression

Intérêt particulier, intérêt personnel, intérêt général

Processus démocratique : engagement dans la vie sociale, dans l'espace démocratique

Savoir-faire

- Confronter, articuler et intégrer les arguments.
- Proposer des alternatives.
- Dégager les idées significatives du débat.
- Se représenter une société et/ou un monde meilleurs.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.
- Distinguer différents critères pour prendre position (intérêt personnel, particulier, général, valeurs, normes...).
- Identifier différentes positions possibles et leurs conséquences.
- Formuler une prise de position, notamment sur le plan éthique.
- Relier une prise de position ou une action à des raisons.
- Distinguer intentions, actions et conséquences.
- Distinguer actes, positions et personnes.
- Se reconnaître comme citoyen.
- Identifier les différents acteurs économiques, sociaux et politiques locaux.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir du règlement de l'école :
À l'école, les enseignants doivent respecter l'égalité entre les filles et des garçons. Ils doivent veiller au respect mutuel entre les élèves, favoriser la mixité...

Questionnement
possible

- Que signifie « être égaux », « la mixité » ?
- Comment faire pour que cette égalité soit « visible » en classe, à l'école, pendant la récréation, pendant les activités sportives ?
- Est-ce possible d'imaginer un monde meilleur ?
- Proposez, imaginez des actions possibles et concrètes pour respecter l'égalité entre filles et garçons et la mixité dans les activités de la classe, de l'école...
- Ensemble, vous choisirez les propositions que vous mettrez en œuvre prochainement dans la classe, dans l'école...
- Tout le monde ici est-il d'accord avec ces propositions ? Opposé à ces propositions ou à l'une d'entre elles ?
- Suivriez-vous ces règles si elles étaient adoptées ?
- Quelle est selon vous, l'idée la plus importante dite aujourd'hui ? Pouvez-vous noter la phrase la plus importante que nous avons émise aujourd'hui ?
- Si vous deviez expliquer telle idée, que diriez-vous ? Peux-tu dessiner une situation qui représenterait ce que nous avons dit ; qui serait opposée à ce que nous avons dit ?...
- Pensez-vous que tout le monde respecte cette égalité fille / garçon ?
- Pensez-vous que tout le monde accepte cela ? Est-ce pareil partout, dans toutes les familles, dans tous les pays... ?
- Pourquoi est-ce parfois différent ?
- ...

Compétences

- 10. Contribuer à la vie sociale et politique
 - 10.4. Imaginer une société et/ou un monde meilleurs
- 9. Participer au processus démocratique
 - 9.2. Débattre collectivement
 - 9.3. Décider collectivement
- 5. Se décentrer par la discussion
 - 5.1. Écouter l'autre pour le comprendre
 - 5.2. Élargir sa perspective

Savoirs

Égalité filles / garçons
Sexisme dans le choix des activités ou les performances réalisées
Parité dans la distribution des rôles filles / garçons
Processus de prise de décision

Savoir-faire

- Prendre en compte les apports et les objections de l'autre.
- Identifier la perspective depuis laquelle on parle.
- Confronter, articuler et intégrer les arguments.
- Proposer des alternatives.
- Dégager les idées significatives du débat.
- Confronter, articuler et intégrer les arguments et se positionner au sein du débat.
- Définir un projet commun et les moyens de le mettre en œuvre.
- Esquisser des perspectives d'amélioration de la société.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'étiquettes de vêtements, d'aliments...
S'interroger sur l'origine du produit.

Questionnement
possible

- Quelles questions vous posez-vous sur ce produit ?
- ...
- D'où vient ce produit ? Pourquoi ce produit vient-il de si loin ?
- Qui l'a fabriqué ? Pour qui ? Que pensez-vous de ces situations ? Cela se passe-t-il aussi chez nous ?
- ...
- Quels sont les composants qui entrent dans sa fabrication ?
- À quoi correspondent tous ces codes ? ...
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

10.1 Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

Savoirs

Interdépendances globales
Distinction : pays producteurs, pays consommateurs

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Se positionner sur des enjeux mondiaux complexes.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une action de sensibilisation menée dans la commune :
« Débarrassez-vous de vos objets encombrants ».
Tes parents souhaitent justement se débarrasser d'objets encombrants (vieux vélo, armoire, salon, bureau...).

Questionnement
possible

- Quelles solutions envisagent-ils pour s'en débarrasser ?
- ...
- Quelles sont les solutions proposées par ta commune pour se débarrasser des encombrants ?
- Renseigne-toi à ce sujet.
- Discutons des différentes solutions proposées.
- Quels sont les avantages et les inconvénients de chacune ?
- Laquelle choisirais-tu ? Pourquoi ?
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

- 10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

Savoirs

Tri des déchets
Cycle de vie d'un objet
Développement durable

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un projet collectif:
Vous souhaitez réaliser une campagne de sensibilisation aux écogestes dans la classe, dans l'école, dans le quartier...

Questionnement
possible

- Quelle est votre intention ? Pourquoi souhaitez-vous mener cette campagne ?
- Comment allez-vous procéder pour réaliser cette campagne ?
- ...

Compétences

10. Contribuer à la vie sociale et politique

- 10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle
- 10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives

Savoirs

Interdépendances locales
Développement durable

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Prendre une part active à un projet commun.
- S'organiser pour réaliser un projet commun.
- Identifier les besoins et s'organiser pour un projet commun.
- Assumer des tâches et des rôles au sein de la classe.



Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'une affirmation relevée lors d'une activité en éveil scientifique :
« Tous les êtres vivants ont besoin des autres pour vivre ! »

Questionnement
possible

- À votre avis : affirmation vraie ou fausse ? Quel est votre avis sur la question ?
- ...
- Avez-vous besoin des autres pour vivre ? Expliquez par des exemples.
- ...
- Que retiendriez-vous de cette discussion ?

Compétences**10. Contribuer à la vie sociale et politique**

10.1. Prendre en compte les interdépendances locales et globales en matière politique, sociale, économique, environnementale et culturelle

9. Participer au processus démocratique

9.2. Débattre collectivement

Savoirs

Interdépendances entre les êtres vivants
Responsabilités assumées par les uns et les autres dans la famille, dans l'école...
Bien-être familial, bien-être scolaire (conditions, actions favorables, défavorables)
Relations interpersonnelles dans les groupes
Types de relations (amitié, conflit...)
Vie en groupe : exigences, avantages et inconvénients
Exigences de la vie en société : actions, attitudes favorables, défavorables
Valeurs, normes : balises
Liens droit(s) et responsabilité(s)
...

Savoir-faire

- Identifier des interdépendances au sein des sociétés.
- Identifier l'impact de ses comportements en regard de ces interdépendances.
- Énoncer des arguments.
- Confronter, articuler et intégrer les arguments.
- Proposer des alternatives.
- Dégager les idées significatives du débat.

Support(s)
déclencheur(s)

À partir d'un projet commun choisi :
Identifiez, listez toutes les tâches nécessaires à sa réalisation : conception, réalisation, évaluation.

Questionnement
possible

Questionnement lié à :

La conception :

- Identifier le projet, orienter son action.
- Identifier le besoin à satisfaire (la raison d'être du projet).
- Décider du thème du projet.
- Rechercher les informations pertinentes.
- Repérer les contraintes.

La réalisation, la mise en œuvre :

- Constituer l'équipe « pilote » pour le suivi du projet.
- Rédiger, élaborer un projet écrit (projet modeste) : analyse de la situation, les finalités, les objectifs, les actions, les modalités de réalisation, l'évaluation.
- Préciser les responsabilités des acteurs, répartir les tâches.
- Fixer des échéances.
- Réaliser les tâches dévolues à chaque activité dans le respect des échéances fixées.
- Comparer prévisions et réalisations, prendre les mesures correctives.
- Se coordonner, s'entraider, coopérer.

L'évaluation du projet :

- Constater, établir un bilan des résultats.
- Évaluer l'adéquation des résultats aux objectifs de départ.

Compétences**10. Contribuer à la vie sociale et politique**

10.3. Assumer des responsabilités individuelles et collectives

Savoirs

Responsabilités individuelles et collectives
Notions : engagement, responsabilité
Étapes d'un projet : conception, réalisation, évaluation

Savoir-faire

- Prendre une part active à un projet commun
- S'organiser pour réaliser un projet commun
- Déterminer et réaliser des tâches utiles à la vie de la classe
- Assumer des tâches et des rôles au sein de la classe

Activités complémentaires

Cycles 2, 3 et 4 2^e heure (et 1^{re} heure)

Remarque préalable

Si toutefois ces activités sont proposées pour les élèves dispensés (2^e heure), elles peuvent être proposées à l'ensemble des élèves de la 1^{re} et 2^e heure. Un travail collaboratif entre les enseignants chargés du cours s'avère conseillé.

Contenu de l'heure supplémentaire des élèves dispensés

Au regard des décrets précités et des articles relatifs [au Cours et] à l'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté :

- Le contenu relatif à l'heure supplémentaire est **dispensé sur base des référentiels interréseaux d'éducation à la citoyenneté** visés à l'Article 60 ter du décret.
- L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté **peut également être en partie complétée**, dans le cadre des périodes visées, sur base du référentiel interréseau (Socle de compétences) **par des activités éducatives citoyennes solidaires et culturelles développées au sein ou à l'extérieur de l'établissement scolaire.**

Étant donné la diversité des situations rencontrées dans les établissements quant à l'hétérogénéité des groupes constitués pour cette heure supplémentaire, il s'agit de privilégier quelques thèmes du référentiel, à aborder sous un angle différent.

Les activités proposées ciblent :

- La réalisation, la mise en œuvre, la participation de /ou à des projets citoyens, locaux ou autres ;
- La réalisation, la mise en œuvre, la participation de /ou à des productions de formes culturelles et médiatiques multiples ;
- La réalisation de « témoins » (cahier philo, affiches thématiques, imagiers, abécédaires...) qui rendent compte concrètement des pensées développées lors des discussions, des débats, des activités menés en séance plénière et que tous les enfants pourront à l'envi consulter pour retrouver ce qui s'est dit, retrouver les arguments avancés... à propos de thématiques précises ;
- La réalisation, la création de jeux philosophiques et citoyens (jeux coopératifs, jeux d'association de mots / de significations...);
- La création d'albums : l'écriture ou la représentation de rêves, de projets imaginaires, de souvenirs, d'espoirs... ;
- La rédaction d'articles à paraître dans le journal d'école ou dans un journal communal, local... ;
- La réalisation de reportages photos, d'interviews... ;
- La préparation et la réalisation d'enquêtes, de sondages, de référendums... ;
- ...

Les activités proposées (liste non exhaustive) suggèrent des idées générales à adapter, à compléter, à enrichir au regard des spécificités des élèves, du cycle concerné et de son environnement.

Elles sont ici présentées sous forme de tableaux présentant les compétences ciblées (interdépendance) par chacune des activités.

Tableau organisateur des activités

<p style="text-align: center;">Compétences</p> <p style="text-align: center;">Activités</p>	1. Élaborer un questionnement philosophique	2. Assurer la cohérence de sa pensée	3. Prendre position de manière argumentée	4. Développer son autonomie affective	5. Se décentrer par la discussion	6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	7. Comprendre les principes de la démocratie	8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits	9. Participer au processus démocratique	10. Contribuer à la vie sociale et politique
Préparer une participation à un conseil communal.							✓		✓	
Défendre la qualité des produits de son terroir en invitant à consommer des produits locaux (organiser une échoppe pendant la récréation pour vendre des collations saines et locales, réaliser une exposition en partenariat avec des producteurs locaux...), participer à une activité écologique, réaliser un atelier culinaire « anti-gaspillage »...			✓					✓		✓
Préparer la visite d'un musée pour une sensibilisation à des formes d'arts contemporains / modernes.	✓	✓				✓				
Se renseigner sur des ONG, des associations locales... puis choisir collectivement un projet à réaliser en collaboration avec un de ces organismes, une de ces associations.								✓	✓	✓
Réaliser une exposition, une pièce de théâtre, un théâtre d'ombres... sur une thématique philosophique ou citoyenne.		✓		✓					✓	
Créer un référentiel (album-photos, livre...), une exposition, un imagier... sur des concepts déjà découverts.	✓	✓								
Gérer l'exploitation d'une boîte à discussion et/ou à projets.	✓				✓				✓	
Créer un partenariat avec une maison de repos, une maison de jeunes, un orphelinat... pour organiser et présenter une activité (lecture partagée, jeux de société...).									✓	✓
Préparer la convocation et l'ordre du jour du prochain conseil d'élèves, conseil de coopération...									✓	✓
Réaliser une invitation à participer à des actions locales organisées (« Tambours de la paix », « Place aux enfants », « Journée de l'arbre »...) et préparer l'organisation de la participation à l'action choisie.									✓	✓
Réaliser une collecte de jouets, d'objets divers... pour les offrir à des associations.								✓	✓	✓
Autour d'un goûter convivial, inviter un journaliste, un avocat, un artiste local... et présenter un compte rendu, un reportage... à ce sujet aux élèves d'un autre groupe-classe.									✓	
Réaliser un livre, un « pack » accueil pour l'arrivée d'un nouvel élève.				✓		✓	✓	✓	✓	
Réaliser un jeu de rôle, un scénario théâtral autour d'une problématique philosophique et citoyenne durant lequel les intervenants devront changer de position (ex : agresseur, agressé, témoin). Présenter cette réalisation lors d'un spectacle scolaire.	✓			✓			✓	✓		
Au départ d'un dessin animé, d'un film... identifier le nombre de personnages masculins et féminins afin de savoir si la parité est respectée.	✓	✓								
Identifier un problème ou un besoin dans sa « communauté » locale et organiser une action qui permettra de résoudre le problème.									✓	✓
Imaginer un scénario dans lequel les filles sont amenées à jouer des rôles de garçons et les garçons des rôles de filles.	✓	✓						✓		✓
Réaliser le référentiel des règles de fair-play dans les jeux d'équipe, rédiger la charte de sécurité sur l'utilisation des réseaux sociaux...									✓	✓

<p style="text-align: center;">Compétences</p> <p style="text-align: center;">Activités</p>	1. Élaborer un questionnement philosophique	2. Assurer la cohérence de sa pensée	3. Prendre position de manière argumentée	4. Développer son autonomie affective	5. Se décentrer par la discussion	6. S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions	7. Comprendre les principes de la démocratie	8. Se reconnaître, soi et tous les autres, comme sujets de droits	9. Participer au processus démocratique	10. Contribuer à la vie sociale et politique
Constituer un répertoire d'activités valorisantes et utiles au service de la collectivité.	✓									✓
Trouver, rechercher des allégories, des albums, des ressources pertinentes qui susciteraient une prochaine discussion à visée philosophique.	✓	✓								
Choisir une représentation d'un monument, d'un personnage, d'un objet... sur lequel on porte un intérêt personnel et le présenter de manière énigmatique à tous les camarades.	✓									✓
Se renseigner sur différents sites, musées régionaux susceptibles d'être visités pour approfondir une thématique abordée. Organiser la visite du site choisi.	✓							✓		
Parmi une série d'images représentant un objet convoité (un vêtement, une lampe, un vélo...), identifier les différents critères susceptibles d'influencer son choix. Choisir son objet au regard de l'importance accordée aux différents critères.			✓	✓						✓
Réaliser un album « des pourquoi » à partir d'une collection d'images et trouver des réponses imaginaires ou proches du réel à ces « pourquoi » ; réaliser un livre d'images: « rien n'est plus beau que » / « rien n'est plus vrai que... » / « rien n'est plus juste que... ».	✓	✓								
Réaliser un abécédaire des mots, des concepts philosophiques et citoyens rencontrés (chaque 1 ^{re} lettre du mot sera transformée en une représentation graphique ou imagée du terme - présence des attributs essentiels du terme...)		✓								
Rédiger des opinions différentes sur un sujet choisi. Ces opinions seront tirées au sort et devront être défendues lors d'une discussion.			✓		✓					
Rédiger les cartes d'identité des différents rôles à assumer lors d'un débat, d'une discussion et les utiliser lors des activités avec toute la classe									✓	
Offrir son temps et son savoir-faire! En accord avec une classe de maternelle ou autre, organiser une activité de tutorat « Apprendre à rouler à vélo »...										✓
Organiser une séance d'information – sensibilisation sur une thématique locale ou globale.										✓
Autour d'un goûter convivial, avec la participation d'un spécialiste invité, échange libre et discussion informelle sur un thème de société (l'alimentation, la publicité, la pauvreté...).	✓	✓								✓
Arpenter son village, son quartier à la recherche de noms de personnages (noms de rue, monuments, plaques commémoratives...) qui ont marqué l'histoire de son village. Réaliser une recherche (enquête, bibliothèque, interviews...) sur les personnages découverts.	✓									✓
Identifier un problème ou un besoin dans sa « communauté » locale et organiser une action qui permettra de résoudre le problème. Envisager, créer le changement qu'ils souhaitent voir.										✓
...	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

L'école, l'équipe, l'enseignant face à des situations particulières

Des situations particulières

À l'instar de Martha NUSSBAUM, incarner les objectifs généraux alloués à l'enseignement obligatoire «... c'est entre autres apprendre à entrer dans une relation pacifique avec les autres, apprendre à échanger ensemble dans le respect réciproque pour accéder au bien commun.»*

Le cours de philosophie et de citoyenneté en lien direct avec une éducation à la / pour la démocratie doit donner à lire la réalité complexe des situations quotidiennes et de certaines situations particulières auxquelles l'école doit elle aussi faire face : événements directs, tragiques et brutaux, phénomènes de violence, de harcèlement, d'intimidation...

Que peuvent faire l'école, l'équipe éducative et les enseignants du cours de philosophie et de citoyenneté face aux contradictions qui traversent chacune et chacun d'entre nous ? De quelle manière est-il possible de dépasser « nos tentations régressives pour contribuer au bien commun » (Philippe MEIRIEU) ?

Le cours de philosophie et de citoyenneté, l'école et tous ses partenaires se doivent de cultiver « les passions démocratiques – celles qui fondent la possibilité – mais aussi le désir » (P. MEIRIEU) – d'ÊTRE et de CONSTRUIRE ENSEMBLE.

Tous les apprentissages réalisés dans le cadre scolaire et dans le cadre du cours de philosophie et de citoyenneté doivent permettre à chacun des élèves de participer activement à l'amélioration de la vie commune (expression des émotions, bienveillance et empathie, résolution pacifique des conflits, respect des autres, connaissance et compréhension des règles, responsabilité vis-à-vis d'autrui...).

Nous vous présentons deux fiches pédagogiques relatives à ces situations particulières qu'ensemble nous devons et devons probablement encore affronter à l'avenir :

- L'école, l'équipe, l'enseignant face à un événement direct, brutal, tragique.
- L'école, l'équipe, l'enseignant face à la violence et à ses différentes formes (harcèlement, intimidation, humiliation...)

Source :

*NUSSBAUM, Martha, *Les émotions démocratiques – Comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Climats, 2011

L'école, l'équipe, l'enseignant face à un évènement direct, brutal, tragique

Le caractère traumatique d'un évènement se définit de la façon suivante: «... le fait de vivre ou d'être témoin d'un évènement qui confronte la personne au réel de la mort ou lors duquel l'intégrité psychique ou psychique est menacée.»*: décès dramatique(s) d'enfant(s), de parent(s), d'enseignant(s), de proche(s), d'individus: meurtre, disparition, attaque terroriste, accident collectif mortel (car, train...), catastrophe naturelle...

En tant qu'enseignant (qu'adulte...), que faire ?

Comment parler de ces évènements avec les enfants ?

Lorsqu'un tel évènement tragique se produit, beaucoup d'enfants en entendent parler. Ils voient à la télévision, dans les journaux des scènes difficiles qu'ils appréhendent avec toute leur subjectivité. Ils perçoivent l'inquiétude, l'angoisse de leurs parents, des adultes qui les entourent. D'autres enfants, parfois, sont directement concernés par la perte brutale d'un proche, d'un ami, d'une connaissance, certains d'entre eux se retrouvent même en situation de témoin direct.

Si nous ne sommes pas toujours préparés à affronter ces situations, il revient à l'enseignant (à l'adulte) de soutenir l'enfant face à ces situations tragiques. En effet, l'enseignant est « bien placé » de par sa présence « quotidienne » auprès des enfants, de par sa connaissance des situations individuelles de chacun de ces enfants.

Face à de tels évènements: « *Les adultes doivent être en mesure de reconnaître les symptômes qui traduisent une perturbation à la suite de l'exposition à un évènement traumatique. Ils doivent être capables de distinguer la réaction normale d'une réaction plus grave, qui nécessitera une intervention spécialisée (JOSHI, PARR & EFRON, 2008).*

*Il importe également de savoir qu'il peut exister un décalage entre les symptômes observés et les évènements traumatiques et que d'autres réactions concomitantes peuvent y être associées comme des manifestations somatiques de la peur, du stress, de l'anxiété, des symptômes dépressifs. Les difficultés d'adaptation à la vie quotidienne manifestées par l'agressivité, le repli sur soi, le désintérêt, l'incapacité à se concentrer... peuvent aussi survenir à la suite d'un choc posttraumatique. »**

Néanmoins, l'enseignant ne sera pas, ne pourra pas rester seul face à cette pénible et lourde tâche. Il sera très rapidement accompagné et soutenu par des services spécialisés « psychologiques », des services de soins, de santé... pour l'aider à dépasser la peur, l'effroi, l'angoisse, la terreur, le sentiment d'insécurité... que de nombreux enfants (et adultes) ressentent en cet instant.

Quelques repères pour agir !

En école

Pour tous les enfants, l'école doit continuer et/ou reprendre dès que possible le cours normal de son fonctionnement (les routines, les rituels, les organisations spatiotemporelles, les activités quotidiennes...). Cela est essentiel pour la sécurité, l'équilibre « psychologique » des enfants (et de certains adultes). Néanmoins, la place, le sens du collectif est fondamental dès les premiers moments.

Prendre en compte l'évènement au plus tôt

- Anticiper d'éventuelles réactions hostiles (expression de propos inacceptables légitimant, par exemple, l'agression de certaines personnes victimes d'attentats, de meurtre... ; réactions opposées à l'évocation de l'évènement à l'école...): rappeler la nécessité de rassurer, de protéger les enfants ; rappeler, préciser le « statut » de neutralité de l'école ; rappeler la différence entre un délit pénal (appel à la haine, antisémitisme, apologie du terrorisme) et le droit à l'expression critique...
- Ne pas intervenir dans les pratiques culturelles, convictionnelles des familles (neutralité de l'école, de l'enseignant): tous les enfants, les parents ne réagissent pas de la même manière face à la mort, face au deuil, face à la perte brutale d'un proche...
- Être présent et rassurer (même si l'enseignant, l'adulte est lui aussi touché émotionnellement par l'évènement). L'école doit rester perçue par chacun des enfants (et des adultes) comme un espace « protégé » et sécuritaire.
- Activer le « collectif »:
 - ▷ Se réunir, parler, discuter, partager entre enseignants, entre adultes.
 - ▷ Veiller à obtenir du soutien pour eux-mêmes auprès de services spécialisés s'ils en ressentent le besoin. Pour pouvoir sécuriser les enfants, les adultes doivent d'abord être en maîtrise de leurs émotions.
 - ▷ Co-intervenir avec les services spécialisés mis à disposition des équipes.
 - ▷ Évaluer la situation : distinguer les degrés de proximité de l'évènement et privilégier des interventions conjointes.
 - ▷ Accueillir les parents : il est important pour les enfants de sentir la communication et l'attention bienveillante de l'école envers leurs parents ou leurs proches. Les informer des services spécialisés existants...
 - ▷ Définir, envisager ensemble les premières actions possibles et en informer les responsables locaux, les services d'aide extérieure, les parents...
 - ▷ Définir avec les élèves, les partenaires des actions de solidarité et de soutien face à une telle épreuve collective.
 - ▷ Prévoir, proposer un accompagnement particulier adapté aux besoins des enfants qui se retrouvent exposés à la médiatisation (images violentes, traumatisantes...) d'évènements violents.
 - ▷...

En classe

Expression des émotions, des sentiments, des affects

- En tant qu'enseignant, s'appliquer à prendre de la distance, à se décentrer, mais à ne pas sous-estimer la gravité de la situation : limiter l'expression inappropriée de ses propres émotions, rester attentif aux rumeurs qui circulent parmi les élèves (celles qui nourrissent l'anxiété et la peur) et fournir des informations justes (adaptées à l'âge des enfants).
- Laisser les enfants s'exprimer sur leurs besoins, leurs émotions : ne pas les forcer à s'exprimer s'ils n'en ressentent pas le besoin (immédiat ou non), si cela leur est impossible ; ne pas insister (ne pas aller au-delà de leurs possibilités).
- Mobiliser toutes les formes d'expression (expression individuelle) :
 - ▷ Écouter la parole des enfants, leurs émotions, leurs ressentis, leurs affects ;
 - ▷ Les dessiner, les illustrer, les « jouer » (il peut être impossible de parler pour un enfant s'il a vu un corps blessé, un cadavre... d'un de ses parents, de ses proches ou non).
- Relever les mots exprimés pour leur donner sens, les écrire, les représenter par des dessins, des images... ; les exposer.
- Accepter, comprendre et reconnaître certains besoins, les pleurs, les cris parfois, les sentiments de révolte... (c'est là que s'expriment notre empathie, notre bienveillance, notre humanisme envers ceux qui ne sont pas les nôtres).
- Exprimer ce qui est important pour soi, pour les autres, pour le collectif...
- Identifier, expliquer, présenter tout ce qui « protège », tout ce qui sécurise au quotidien.
- S'aider de supports pédagogiques (ressources...).
- Accorder toute la place au sens du collectif : « Nous ressentons tous des émotions » ; « Ensemble, nous... ».
- ...

Après le temps de l'expression

Assurer son rôle éducatif et pédagogique (même si cela s'avère difficile) et adapter ses actions pédagogiques à l'âge des enfants concernés.

En classe maternelle

- Ne pas aller au-delà de la « zone proximale de développement » : ex. : les enfants de maternelle en sont toujours au stade de la pensée magique où « les morts se relèvent ». Néanmoins, quel que soit l'âge de l'enfant, il est perméable au climat d'insécurité, de danger, d'agressivité, de révolte qui l'entoure.
- Apaiser, rassurer, protéger, sécuriser : développer une attitude particulièrement bienveillante, continuer au mieux le retour « à la normale » dans la gestion de la classe...
- Identifier, nommer des émotions ; les mimer, les illustrer.
- Utiliser des supports pédagogiques : lecture d'albums en lien avec « la mort », jeux coopératifs, jeux d'équipe...
- Identifier, nommer, comparer des émotions, des sentiments ressentis : aider les enfants à poser des mots sur ce qu'ils tentent d'exprimer.
- Utiliser des formulations générales et simples.
- Faire référence à des valeurs partagées : le bien, le mal, le bon, le mauvais, le juste, l'injuste...
- ...

Dès la maternelle, « Le jeu des trois figures » aide les plus jeunes à décoder les images violentes, à augmenter l'empathie et à réduire la violence entre eux.

Jouer à l'agresseur, à la victime et au redresseur de torts. <http://www.yapaka.be/campagne/le-jeu-des-3-figures>

TISSERON, Serge, *Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles*, Fabert, 2011

Au cycle 2

- Aborder le concept de mort.
- Permettre à chacun de décrire, d'expliquer ce qui lui fait peur, ce qui l'angoisse... ; de préciser ses besoins, ses attentes.
- Identifier les effets, les conséquences des émotions sur la situation, les réactions de chacun.
- Associer aux actes leurs conséquences : s'interroger sur les comportements acceptables, inacceptables, inappropriés...
- ...

Au cycle 3

- Parler, discuter de l'évènement : donner des explications, des informations plus précises sur le déroulement de l'évènement... en évitant de présenter des éléments « brutaux » relatifs au drame.
- Ne pas laisser perdurer des représentations erronées, incomplètes...
- S'interroger sur le rôle des émotions, sur leur régulation : proposer ensemble des alternatives, des propositions de solutions, des propositions d'actions collectives...
(Que pourrait-on faire ? Que devrait-on faire ? - Pour soi, pour les autres...)

L'école, l'équipe, l'enseignant face à la violence scolaire et à ses différentes formes (harcèlement, intimidation, humiliation, cyberviolence, cyberharcèlement...)

La violence scolaire doit être prise au sérieux : une sensibilisation et la mobilisation de tous les acteurs concernés jouent un rôle capital dans la lutte contre la violence et ses différentes formes.

« De nombreuses recherches indiquent clairement que l'institution scolaire peut contribuer à la prévention des comportements violents, mais que cette dernière ne relève pas uniquement des compétences personnelles des enseignants. Elle a une dimension collective, qui peut d'ailleurs inclure l'intervention de professionnels extrascolaires.

Un enjeu majeur est d'identifier des stratégies permettant de susciter des synergies entre différentes actions, au sein des écoles, mais également en dehors de celles-ci. La prévention des comportements violents ne peut être déléguée aux seules écoles, même si elles ont un rôle à y jouer. Il s'agit d'une responsabilité collective qui concerne aussi bien les écoles, que les familles, les intervenants spécialisés, le système judiciaire, et les politiques sociales et économiques. »¹

Qu'entend-on par violence, par violence scolaire ?

Nous entendons par « violence » : « Toute manifestation de force – de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle – exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, de blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien-être psychologique ou physique, à ses droits ou à ses biens. »²

Nous entendons par « violence scolaire » : toute forme de violence se déroulant dans les murs de l'école, sur le chemin de l'école, ou encore qui est liée à l'école, mais en dehors de ses murs (cyber harcèlement...).

La violence à l'école se caractérise essentiellement par une accumulation et une répétition de faits qui détériorent le climat d'une classe ou d'une école. Ces actes peuvent être « mineurs » d'un point de vue juridique (micro violences), mais ils entraînent une souffrance chez ceux qui y sont confrontés et peuvent perturber les apprentissages scolaires. La violence à l'école peut être directe (coups, insultes...) ou indirecte (rumeurs, cyber harcèlement...).

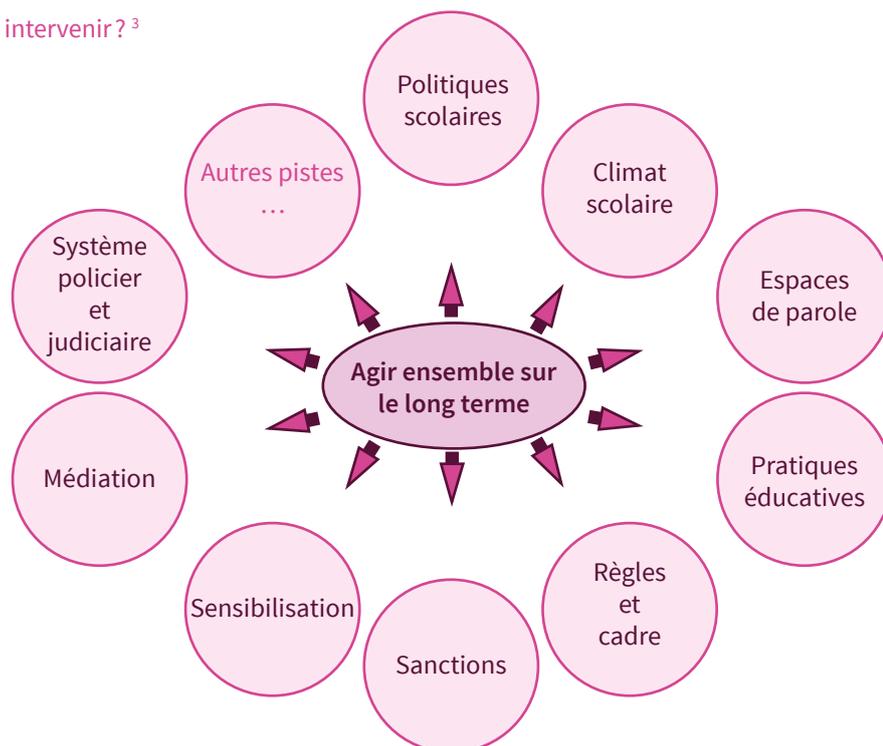
Il existe différentes manières d'exercer cette violence :

- **Une violence physique** : agressions, coups, racket, menaces avec arme ou objet...
- **Une violence verbale ou écrite** : rumeurs, insultes, moqueries, intimidations, textos, menaces, dénigrement...
- **Une violence matérielle** : vols, dégradations volontaires de matériel...
- **Une violence institutionnelle** : violence exercée par l'institution scolaire vis-à-vis des élèves et des enseignants : harcèlement moral envers les élèves, au sein de l'équipe éducative, humiliations de certains enseignants envers les élèves et inversement, attitudes de mépris, refus de la parole, favoritisme, pressions psychologiques, infrastructures en mauvais état, réseau de communication interne restreint, peu de concertation, exclusion...
- **Une violence à connotation sexuelle** : propos ou comportements déplacés, gênants, humiliants, dégradants...

En tant qu'enseignant, qu'équipe, qu'école... que faire ?

Des solutions et des pistes pour prévenir la violence à l'école existent ! Pour qu'elles soient efficaces, les mesures d'intervention, de prévention et de lutte contre la violence à l'école doivent s'inscrire dans la durée et dans un projet d'établissement, ainsi qu'être portées et soutenues par tous les acteurs de l'école.

Quelles pistes pour intervenir ?³



Sources :

¹ GALAND, Benoit, *L'école peut-elle être un lieu de prévention des comportements violents ?*, Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, n° 69, septembre 2009
<https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00561583/document> consulté le 3 avril 2017

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école*, 2008-2011, 2009

³ FAPEO ; VAN HONSTÉ, Cécile, *Agir collectivement contre la violence à l'école*, 2013

<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/12/11-15-2013-Agir-collectivement-violence-%C3%A9cole.pdf>

FAPEO ; VAN HONSTÉ, Cécile, *La violence à l'école : de quoi parle-t-on ?* 2013

<http://www.fapeo.be/wp-content/uploads/2013/11/10-15-2013-La-violence-scolaire-de-quoi-parle-t-on.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE, ÉDUSCOL, *Prévention de la violence en milieu scolaire*

<http://eduscol.education.fr/cid46846/agir-contre-la-violence.html>

<http://enseignement.be/index.php?page=269377>

ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, *Intimidation et violence à l'école*, Québec, 2017

<http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=29073>

CSQ, CRIRES, OCPVE, GRIAPS, *La violence laisse des traces. Il faut s'en occuper !* Québec, 2012

http://lafse.org/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/guide_prevention_violence_novembre_2011.pdf

Ressources (non exhaustives) :

Assistance Écoles

« Assistance Écoles » a pour objectif d'informer le personnel éducatif lorsqu'il est confronté à des situations de violence ou à des événements d'exception (suicide, incendie, intrusion...) sur :

- les services de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui peuvent être activés (CPMS, Équipes mobiles, Services de Médiation scolaire, SAJ...) et la façon d'y faire appel ;
- les autres services qui pourront procurer une aide ou un accompagnement (services d'urgence, associations...);
- les procédures dans les domaines psychologique, social, juridique ou administratif (demande d'assistance psychologique et juridique, demande d'affectation prioritaire, demande de reconnaissance d'un accident de travail) ;
- la gestion de la violence au sein de l'école (outils de prévention et de gestion).

L'équipe répondant à la permanence téléphonique est composée de professionnels (psychologues, juristes, enseignants, gradués en communication) formés à la relation d'aide et à l'écoute téléphonique.

Un numéro vert pour les professionnels de l'enseignement : 0800 20 410

<http://enseignement.be/index.php?page=26259&navi=3062>

La Direction générale de l'Enseignement obligatoire met à la disposition du personnel de l'enseignement un outil leur offrant des points de repères dans des démarches de sensibilisation, de prévention ciblée et d'intervention de crise : *Guide pratique relatif à la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire*.

Ce guide pratique comprend :

- une présentation de dispositifs de sensibilisation qui peuvent contribuer à l'amélioration du climat général de l'école ;
- une présentation de dispositifs de prévention ciblée liés à différents types de faits d'incivilités et de violence (jeux dangereux, racket, cyberviolence, harcèlement, vandalisme...);
- une présentation des services d'aide auxquels l'établissement scolaire peut faire appel lorsqu'il est confronté à des faits de violence ou à des événements graves ;
- des informations pour les victimes et auteurs de faits de violence ;
- les obligations légales et administratives en lien avec les faits de violence et les événements graves en milieu scolaire ;
- des ressources bibliographiques et adresses utiles.

Le guide est à la disposition de tous les membres du personnel (chefs d'établissement, préfets d'éducation, proviseurs, enseignants, éducateurs, personnels administratif et ouvrier, agents CPMS...) de l'enseignement organisé et subventionné par la Fédération Wallonie-Bruxelles, fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé.

<http://enseignement.be/index.php?page=26937&navi=3524> (consulté le 3 avril 2017)

[file:///C:/Users/CECP/Downloads/Pr%C3%A9vention%20et%20gestion%20des%20violences%20en%20milieu%20scolaire%20-%20Guide%20pratique%20-%202e%20%C3%A9dition%20\(ressource%2010154\).pdf](file:///C:/Users/CECP/Downloads/Pr%C3%A9vention%20et%20gestion%20des%20violences%20en%20milieu%20scolaire%20-%20Guide%20pratique%20-%202e%20%C3%A9dition%20(ressource%2010154).pdf)

Harcèlement à l'école

La plateforme « Harcèlement à l'école » est créée dans le cadre des mesures de prévention et prise en charge du harcèlement et du cyberharcèlement à l'école, approuvée par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles le 26 août 2015.

La plateforme recense des ressources et des informations utiles pour les équipes éducatives, les parents et les élèves et vise à sensibiliser l'ensemble de la communauté éducative au phénomène du harcèlement entre élèves.

<http://enseignement.be/index.php?page=0&navi=3613> (consulté le 3 avril 2017)

RESPEL : Comprendre et prévenir la violence à l'école : Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire.

- Que faire pour prévenir et lutter contre la violence à l'école ?
- Existe-t-il des mesures qui marchent mieux que d'autres ?
- Pourquoi certaines interventions réussissent-elles dans certains établissements et pas dans d'autres ?
- Comment évaluer l'efficacité des mesures mises en œuvre ?
- Au niveau d'un établissement, comment construire des actions concertées qui contribuent réellement et durablement à prévenir - lutter contre la violence scolaire ?

Cette recherche veut contribuer à apporter des pistes de réponses à ces questions en croisant les réflexions et les savoirs de plusieurs acteurs (des enseignants, des directeurs, des formateurs, des chercheurs ...) et sources (textes réglementaires, offres de formation, littérature de recherche)

Dans cette étude, vous trouverez un relevé des mesures actuelles de prévention - lutte contre la violence scolaire, des indications sur des conditions d'application et des critères d'évaluation de ces mesures, des regards d'experts européens et d'équipes éducatives sur les mesures, des histoires (fragments) singulières de 4 établissements en matière de prévention - lutte contre la violence scolaire. Au cœur de ces pistes de réponses au problème de la violence à l'école se retrouvent des projets d'école fédérateurs. Des projets larges, porteurs d'actions qui dépassent le cadre strict de la lutte contre la violence scolaire. Des projets qui articulent les missions pédagogiques et de socialisation de l'école. Des projets inscrits dans les contextes particuliers des établissements et qui donnent naissance et sens à des mesures différenciées selon les établissements.

<http://www.enseignement.be/index.php?page=25938&id=1073> (consulté le 3 avril 2017)

YAPAKA

Yapaka est un programme de prévention de la maltraitance à l'initiative du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique mis en place en 2006.
<http://www.yapaka.be/>

Jouer à l'agresseur, à la victime et au redresseur de torts: le jeu des trois figures

<http://www.yapaka.be/campagne/le-jeu-des-3-figures>

UNIVERSITÉ DE PAIX ASBL, Éduquer face à la radicalisation, 2017

<http://www.universitedepaix.org/tag/prevention-de-la-violence>

UNIVERSITÉ DE PAIX ASBL, Climat scolaire et prévention de la violence, 2015

<http://www.universitedepaix.org/climat-scolaire-et-prevention-de-la-violence>

CENTRE REINE FABIOLA

<http://www.centreinefabiola.be/fr/le-groupe-prevention-violence>

AMO

http://www.amopassages.be/documents/rapport_vae_decembre_2014_def.pdf

ÉDUCA SANTÉ, Répertoire des services ressources, 2011

<http://violence.sacopar.be/docs/Repertoire-acteurs%20prevention.pdf>

<http://www.educasante.org/prevention-violence.html>

CAAJ

<http://www.caaj.cfwb.be/index.php?id=6841>

RIRE (réseau d'information pour la réussite éducative) ; BARRIAULT, Lucie, *Un outil « clé en mains pour prévenir la violence verbale*, 2015

<http://rire.ctreq.qc.ca/2015/10/prevention-violence-verbale/>

http://lafse.org/fileadmin/Vie_professionnelle/Insertion_professionnelle/guide_prevention_violence_novembre_2011.pdf

RESPECT ZONE

<http://www.respectzone.org/fr/>

Le label de l'éducation au respect, à porter sans modération !

Un outil positif de lutte contre la cyberhaine et la cyberviolence et pour la liberté de l'expression responsable.

<http://www.respectzone.org/fr/pages/view/2>

La charte « Respect Zone »

« Parce qu'Internet doit rester un espace de communication libre et pacifié, nous partageons tous la responsabilité de montrer l'exemple du respect en ligne.

Faire d'Internet une authentique « Respect Zone » nécessite de réagir avec force contre tout contenu de haine polluant l'espace en ligne. »

« Parce que la cyberviolence n'a jamais été aussi forte qu'aujourd'hui, posons ensemble et le plus vite possible les bases d'un Internet tolérant, pacifié et respectueux. »

http://www.respectzone.org/fr/pages/view/1#page_10

Bibliographie

Vous souhaitez choisir un album jeunesse en relation avec les thématiques proposées dans ce référentiel ?

Nous vous proposons **une liste non exhaustive** de ressources diverses. Les albums sont proposés au regard de thématiques généralement rencontrées dans les Socles de compétences et dans le programme d'études.

Ces albums peuvent être utilisés comme supports déclencheurs à toute activité ou comme support pour prolonger, soutenir, exemplifier, approfondir un sujet abordé.

Albums de jeunesse

CONFLIT - GUERRE	C2	C3	C4
BAILE, R.-M., <i>Les petits soldats. Quand les enfants reviennent de guerre...</i> , Syros, J'accuse, 2003.			✓
BATTUT, E., <i>Quelle drôle d'idée, la guerre</i> , Didier Jeunesse, 2014.	✓		
BOUJON, C., <i>La Brouille</i> , École des Loisirs, 2010.	✓		
BUNTING, E., <i>On se retrouvera</i> , Syros, 2001.	✓		
CHABAS, J.-F., <i>Les frontières</i> , Casterman Dix et plus, 2001.			✓
CLAIR, A., <i>La guerre des grenouilles</i> , Père Castor Flammarion, 2003.		✓	✓
DAVID, F., <i>Une petite flamme dans la nuit</i> , Bayard Jeunesse, 2014.			✓
DEEDY, A., <i>L'étoile jaune</i> , Mijade, 2006.		✓	✓
DERU-RENARD, B., <i>Les loups noirs</i> , Pastel, 2005.	✓	✓	
ELZBIETA, <i>Flon-flon et Musette</i> , École des Loisirs, 1998.	✓		
ELZBIETA, <i>Petit-gris</i> , École des Loisirs, 1995.	✓		
GODART, P., <i>La guerre de 39-45 racontée aux enfants</i> , La Martinière Jeunesse, 2015.		✓	✓
HOF, M., <i>Une petite chance</i> , Seuil Jeunesse, Chapitre, 2008.			✓
HUART, L., <i>La funeste nuit d'un loup en peluche qui ne devait plus murmurer à l'oreille des enfants</i> , Théâtre des Mots Dits, l'album des vilains gamins, 2010.			✓
MULPAS, A., VAST, E., <i>Koré-No l'enfant hirondelle</i> , MeMo Éditions, 2008.	✓		
RODARI, G., <i>La couverture du papa soldat</i> , Rue du monde, 2010.	✓	✓	
SHARAFEDDINE, F., <i>Chez moi c'est la guerre</i> , Mijade, 2008.		✓	
UNGERER, T., <i>Otto, autobiographie d'un ours en peluche</i> , École des Loisirs, 2001.	✓		
UNGERER, T., <i>Le nuage bleu</i> , École des Loisirs, 2000.	✓		
VAUGELADE, A., <i>La guerre</i> , École des Loisirs, 2001.		✓	✓

Connaissance de soi et des autres (émotions, sentiments, estime de soi et des autres)	C2	C3	C4
ALLAN, N., <i>Un copain sur Internet</i> , Pastel, 2001.	✓	✓	
BATTUT, E., <i>Trois œufs</i> , Kaléidoscope, 2005.	✓		
BENEVELLI, A., <i>Gigi la girafe et l'orchestre en colère</i> , Éditions Esserci, 2009.	✓	✓	
BERMOND, M. ; CHAPELET, K., <i>Conte africain - L'oiseau de pluie</i> , Père Castor, Flammarion, 1993.		✓	
BRAMI, E., <i>Les petites délices</i> , Seuil jeunesse, 1997.	✓	✓	
BRENIFIER, O., <i>Les sentiments, c'est quoi ?</i> , Col. PhiloZenfants, Paris : Nathan, 2004.	✓	✓	
CALLI, D., <i>L'ennemi</i> , Sarbacane, 2007.		✓	
CARRIER, I., <i>La petite casserole d'Anatole</i> , Bilboquet-Valbert, 2009.	✓		
CORENTIN, P., <i>L'Afrique de Zigomar</i> , École des Loisirs, 1989.	✓		
DELACROIX, C., <i>Gros mensonges</i> , Talents Hauts, 2016.	✓		
DESARTHE, A., <i>Je veux être un cheval</i> , École des Loisirs, 2006.		✓	✓
DE PENNART, G., <i>Sophie, la vache musicienne</i> , École des Loisirs, 2006.	✓		
DU BOUCHER, P., <i>Comme un ours en cage</i> , Gallimard Jeunesse, Folio Junior, 2001.			✓
FINE, A., <i>Je ne sais pas quoi écrire</i> , Gallimard jeunesse, Folio Cadet, 1999.		✓	
FRANCOTTE, P., <i>La séparation</i> , Alice jeunesse, 2014.	✓		
GABRIEL, C., <i>Quelle émotion ?!</i> , Milan éditions, 2010.	✓	✓	
GOUCHOUX, R., <i>Le loup vert</i> , Bayard Jeunesse, 2003.	✓		
GRAVEL, F., <i>L'été des moustaches</i> , Les 400 coups, Les grands albums, 2001.		✓	✓
GRINDLEY, S., <i>Chhht !</i> , Pastel, 1991.	✓		
GRIVE, C., <i>Le mensonge</i> , Rouergue, 2016.	✓	✓	
HELLINGS, C., <i>Mia</i> , Éd. Pastel, 1997.	✓		
LABBE, B., PUECH, M., <i>L'amour et l'amitié</i> , Col. Les Gouters philos, Paris : Milan, 2005.	✓	✓	
LLENAS, A., <i>La couleur des émotions</i> , Quatre fleuves, 2014.	✓		
MINNE, B., <i>Rougejaunenoireblanche</i> , Pastel, 2002.	✓	✓	
NAUMANN, C., <i>Le tournoi des jaloux</i> , Kaléidoscope, 2003.	✓		
PALAYER, C., <i>Trop Ceci Cela</i> , Frimousse, 2002.	✓		
PIERLOOT, M., <i>L'amour, c'est n'importe quoi</i> , École des Loisirs, 2014.		✓	✓
PIERLOOT, M., AMSALLEM, B., <i>Jamais Contents</i> , La Pastèque, 2016.	✓		
POMMAUX, Y., <i>Une nuit, un chat...</i> , École des Loisirs, 1994.		✓	✓
PONTI, C., <i>Okilélé</i> , École des Loisirs, 1993.	✓	✓	✓
RAMOS, M., <i>Roméo & Juliette</i> , École des Loisirs, 1999.	✓		
RAMOS, M., <i>Quand j'étais petit</i> , École des Loisirs, 2000.	✓		
RASCAL, <i>Ami-Ami</i> , Pastel, 2002.		✓	✓
RASCAL, <i>Poussin noir</i> , École des Loisirs, 1997.	✓		
RONDELET, F., <i>Le secret d'Hugo</i> , Éditions Esserci, 2012.	✓		
SENDAK, M., <i>Max et les maximonstres</i> , École des Loisirs, 1975.	✓		
SOLOTAREFF, G., <i>Toute seule</i> , École des Loisirs, 2008.	✓		
SONG, J.-H., <i>Pibi mon étrange ami</i> , Le Sorbier, 2008.	✓	✓	
STEHR, F., <i>Tu seras funambule comme papa !</i> , École des Loisirs, 1990.	✓		



 Connaissance de soi et des autres (émotions, sentiments, estime de soi et des autres)	C2	C3	C4
STEHR, G., <i>Comment les girafes disent-elles maman ?</i> , École des Loisirs, 2004.	✓		
STEINER, C., <i>Le conte chaud et doux des chaudoudoux</i> , Interéditions, 2009.	✓		
VAN HAERINGEN, A., <i>Un grand petit âne</i> , Du Pépin, 2000.	✓		
VAUGELADE, A., <i>Laurent tout seul</i> , École des Loisirs, 1998.	✓		
VIOT, J.-L., <i>Les cent mille briques</i> , Casterman, Dix et plus, 2001.			✓
WADELL, M., <i>Bébés chouettes</i> , Kaléidoscope, 2002.	✓		
WENINGER, B., <i>Fenouil, tu exagères !</i> , Éditions Nord Sud, 1996.	✓		
WILLIS, J., <i>Alice sourit</i> , Hachette jeunesse, 1999.	✓		
ZECCHINATO-INAL, G., <i>C'est quand qu'on est grand ?</i> , Linitiale, 2011.	✓		

Développement durable	C2	C3	C4
BAFFERT, S., <i>Laisse tomber la neige</i> , Syros, Souris verte, 2000.			✓
CRECCIDE, INTRADEL, <i>Les Trietoubiens à la rescousse de la planète Terre</i> , 2004.	✓	✓	
DALADIER, N., <i>Alerte à la marée noire</i> , Gallimard Jeunesse, Folio Junior, 2005.			✓
DUMAS ROY, S., <i>Chaud la planète</i> , Éditions du Ricochet, Les albums citoyens, 2009.	✓		
EKOBEA, <i>Recyclons nos objets ! 11 histoires insolites d'objets réutilisés</i> , Albin Michel Jeunesse, 2005.	✓		
FLAMENT, C., <i>Oh ! Les poubelles</i> , École des Loisirs, Archimède, 2000.		✓	
HAGEMAN, B., <i>Les trouvailles de Sophie</i> , Ravensburger, Corbeau bleu, 2001.	✓		
JOHNSON, D., <i>Le voyage d'Henry</i> , Casterman, Albums Duculot, 2001.		✓	
LABORDE, C., <i>Mon école durable</i> , l'Élan vert, Les Pieds sur terre, 2009.	✓		
MORLET, R., <i>L'île perdue dans la mer</i> , Kaléidoscope, 2004.		✓	
SIMON, I., <i>Au monde</i> , Thierry Magnier, 2006.	✓		

Diversité - Pluralité des cultures et des convictions	C2	C3	C4
BENJAMIN, A.-H., <i>Ça sert à quoi un kangourou ?</i> , Mijade, 1996.	✓	✓	
BRENIFIER, O., <i>La question de Dieu</i> , Nathan, Paris, 2010.	✓	✓	✓
BOUJON, C., <i>L'intrus</i> , Lutin poche, École des Loisirs, 1993.	✓		
DE SAINT-MARS, D., <i>Max et Lili se posent des questions sur Dieu</i> , Calligram, 2008.	✓		
DE SAINT-MARS, D., <i>Max et Lili fêtent Noël en famille</i> , Calligram, 2007.	✓		
GILLOT, C., <i>T'y crois ou pas ? Petites et grandes questions sur les religions</i> , La Martinière Jeunesse, 2016.		✓	✓
JONCAF, F., <i>La Réunion des religions</i> , Océan Éditions, 2011.	✓	✓	✓
KAYOKO, I., DOUGLAS, G., <i>Si le monde était un village de 100 personnes...</i> , Éd. Philippe Picquier, 2008.			✓
LAFFON, C., <i>Maisons d'ailleurs racontées aux enfants d'ici</i> , Éd. de la Martinière Jeunesse, 2009.	✓	✓	✓
LAFFON, C., LAFFON, M., <i>Enfants d'ailleurs racontés aux enfants d'ici</i> , Éd. de la Martinière Jeunesse, 2004.	✓	✓	✓

Diversité - Pluralité des cultures et des convictions	C2	C3	C4
ROUSSEAU, S., MESSEGER, A., <i>L'Afrique racontée aux enfants</i> , Col. Racontée aux enfants, Éd. De La Martinière Jeunesse, 2009.	✓	✓	✓
RUILLIER, J., <i>Homme de couleur</i> , Bilboquet, 2006.	✓		
SATURNO, C., <i>Enfants d'ici, parents d'ailleurs-Histoire et mémoire de l'exode rural et de l'immigration</i> , Col. Terre urbaine, Ed. Gallimard Jeunesse, 2008.			✓
SCHAMI, R., <i>Mon papa a peur des étrangers</i> , La joie de lire, 2003.		✓	
SERRES, A., <i>Mandela, l'Africain multicolore</i> , Rue du monde, 2004.			✓
SIMARD, E., <i>La femme noire qui refusa de se soumettre: Rosa Parks</i> , Oskar jeunesse, 2008.			✓
SIMARD, E., <i>Allo Jésus, ici Momo</i> , Syros, Paris, 2013.		✓	✓
SPIER, P., <i>Sept milliards de visages</i> , L'École des Loisirs, 2009.	✓	✓	✓
VELTHUIJS, M., <i>Petit-Bond et l'étranger</i> , Lutin poche de l'École des Loisirs, 2002.	✓	✓	

Égalité en droits et en dignité	C2	C3	C4
BONGERS, E., <i>Face à l'urgence</i> , Union européenne (UE), 2010.			✓
COLLECTIF ET UNICEF, <i>Tous les enfants du monde ont les mêmes droits</i> , Gallimard Jeunesse, 2003.		✓	✓
DOUZOU, O., <i>Les petits bonhommes sur le carreau</i> , Éditions du Rouergue, 2009.			✓
MIEL, MILLECAMPS, TEFENKGI, VANYDA, YOU, <i>Coup de pouce</i> , Luxembourg, Office des publications de l'UE, 2010.			✓
MIEL, MILLECAMPS, TEFENKGI, VANYDA, YOU, <i>Rebonds</i> , Luxembourg, Office des publications de l'UE, 2010.			✓
PITTAU, F., <i>Les interdits des petits et des grands</i> , Seuil jeunesse, 2003.	✓	✓	
WARNAUTS, E., RAVES, G., LENOIR, P., <i>Chemins d'exil</i> , Belgique Croix Rouge, 2006.			✓

Diversité - Pluralité des cultures et des convictions	C2	C3	C4
BOTTE, M.-F., LEMAITRE, P., <i>Qui s'y frotte s'y pique! Comment Mimi a appris à dire non</i> , Éd. de l'Archipel, 1997.	✓		
DOLTO, C., FAURE, C., MANSOT, F., <i>Respecte mon corps</i> , Gallimard Jeunesse, Paris, 2000.	✓	✓	
DROZD, I., <i>Le garçon qui se taisait</i> , Bayard Éditions, 1997.		✓	✓
LENAIN, T., <i>La fille du canal</i> , Syros, 1994.			✓
LE PICARD, C., <i>Jean n'est pas méchant</i> , Albin Michel Jeunesse, 2001.	✓	✓	
MURAIL, L., <i>Un méchant petit diable</i> , Gallimard jeunesse, 2007.		✓	
ROUMIGUIERE, C., <i>L'enfant silence</i> , Seuil jeunesse, 2008.	✓	✓	
WILLIAMS, C., <i>La révolte de Katty Jackson</i> , Pocket Jeunesse, 2000.			✓

Liberté	C2	C3	C4
BRENIFIER, O., <i>La liberté c'est quoi ?</i> , Nathan, Philozenfants, 2005.		✓	✓
CONDE, M., <i>Rêves amers</i> , Bayard jeunesse, 2001.			✓
COSEM, M., <i>Liberté pour Hannah</i> , Syros Les uns et les autres, 2002.			✓
FISHER STAPELS, S., <i>Shabanou</i> , Gallimard jeunesse, 2003.			✓
GENDRIN, C., <i>La femme phoque</i> , Didier jeunesse, 2008.	✓		
JAOUEN, H., <i>La route de la liberté</i> , Gallimard jeunesse, 2003.		✓	✓
LIAO, J., <i>Les ailes</i> , Bayard jeunesse, 2008.		✓	✓
LENAIN, T., <i>Kourou</i> , Nathan, 2003.		✓	
THIÈS, P., <i>Jai</i> , Syros, 2001.	✓		
VAN LEEUWEN, J., BLAIN, M., <i>Libérez mon frère</i> , École des Loisirs, 2002.			✓

Pouvoir-Politique-Presse	C2	C3	C4
BALTSCHHEIT, M., <i>Votez pour moi</i> , P'tit Glénat, 2012.	✓		
BONCENS, C., <i>Moi, je serais président</i> , Beluga, 2001.	✓		
DUMAS ROY, S., <i>Un jour de vote à Sabana</i> , Éditions du Ricochet, 2006.	✓		
DE SAINT-MARS, D., <i>Max veut être délégué de classe</i> , Calligram, 2005.		✓	✓
GILLOT, M., <i>Les dessous de la presse</i> , Gulf Stream Éditeur, 2012.			✓
JONAS, A., <i>Le roi et les mangeurs de nuages</i> , Milan Poche Cadet, 2006.		✓	
LEBLANC, C., <i>Ah si j'étais président</i> , P'tit Glénat, 2012.	✓	✓	
LOUDE, J.-Y., <i>Le voyage de l'empereur Kankou Moussa</i> , Le Sorbier, 2010.		✓	✓
RAMOS, M., <i>Le petit Guili</i> , École des Loisirs, 2013.	✓		

Questionnement philosophique - Allégories...	C2	C3	C4
BERNARD, H. ; FAURE, A., <i>C'est quoi la mémoire ?</i> , Phil'Art, Milan, 2008.			✓
BRÉNIFIER, O., <i>Vivre ensemble, c'est quoi ?</i> , Nathan, Philozenfants, 2005.		✓	✓
BRÉNIFIER, O., <i>La vérité selon Ninon</i> , Autrement jeunesse, Petits albums de philosophie, 2005.		✓	✓
BRÉNIFIER, O., <i>Le livre des grands contraires philosophiques</i> , Nathan, Philozenfants, 2007.		✓	✓
BRÉNIFIER, O., <i>Le sens de la vie</i> , Nathan, Philozidées, 2009.		✓	✓
BOURQUE, S., <i>Allégories pour les petits et grands défis de la vie</i> , Éd. De Mortagne, 2012.	✓	✓	
BOYER, J., <i>Comment sais-tu ce que tu sais ?</i> , Père Castor Flammarion, PhiloFolies, 2012.		✓	✓
CASTEL, A., <i>Un lieu à soi</i> , Gallimard Jeunesse, Chouette ! Penser, 2011.			✓
CHEVROLET, G., <i>Miche et Drate, paroles blanches</i> , Éditions Théâtrales, Théâtrales Jeunesse, 2006.		✓	✓
CRIGNON, C., <i>Je ne veux pas vieillir</i> , Gallimard Jeunesse, Giboulées, 2010.			✓
DE KOCKERE, G., <i>Jamais content ! 15 nouvelles pas comme les autres</i> , Milan, 2004.		✓	
DE LAUBIER, M. ; AUBINAIS, M. ; BOULET, G. ; PROTEAUX, C. ; <i>Gaston, le petit garçon qui n'arrêterait pas de poser des questions</i> , Bayard Jeunesse, 2010.	✓	✓	
DE LESTRADE, A., <i>La grande fabrique de mots</i> , Alice, 2009.		✓	✓



Questionnement philosophique - Allégories...	C2	C3	C4
DEVOS, L., <i>Osolémio</i> , Points de suspension, 2005.	✓		
DORIN, P., <i>Le monde, point à la ligne</i> , École des Loisirs, 2007.	✓	✓	
FINE, A., <i>Journal d'un chat assassin</i> , Mouche, 1997.		✓	✓
GARDETTE, J.-L., <i>Socrate, cheval lumière</i> , Oskar jeunesse, Philo - des mots pour réfléchir, 2012.		✓	✓
GUIBERT (de) F., <i>Pourquoi on meurt ? La question de la mort</i> , Série « Société », Autrement junior, 2001.	✓	✓	
JANISCH, H., <i>Le roi et la mer</i> , La Joie de Lire, Hors collection, 2009.		✓	✓
JAY, B., <i>La caverne de Platon</i> , Édition du Cheval Vert, coll. « Les mythes philosophiques ».			✓
KORDA, I., <i>Les mythes romains pour réfléchir</i> , Oskar jeunesse, Philo - des mots pour réfléchir, 2012.		✓	✓
LABBE, B. ; PUECH, M., <i>Le courage et la peur</i> , Milan, Gouters Philo, 2004.		✓	✓
LABBE, B. ; PUECH, M., <i>Le succès et l'échec</i> , Milan, Gouters Philo, 2004.		✓	✓
LABBE, B. ; PUECH, M., <i>Ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas</i> , Milan, Gouters Philo, 2006.		✓	✓
LABBE, B. ; DUPONT-BEURIER, P.-F., <i>Croire et savoir</i> , Milan, Gouters Philo, 2010.		✓	✓
LABBE, B., <i>Et si je n'allais plus à l'école ?</i> Milan, Dis-moi Filo, 2008.	✓		
LABBE, B. ; DUPONT BEURIER, P.-F., <i>La dictature et la démocratie</i> , Milan, Gouters Philo, 2012.		✓	✓
LABBE, B. ; DUPONT BEURIER, P.-F., <i>Être et avoir</i> , Milan, Gouters Philo, 2012.		✓	✓
LABBE, B., <i>Darwin</i> , Milan jeunesse, 2004.			✓
LANTIER, J., <i>Histoires africaines pour amorcer des discussions à visée philosophique pour les 12-16 ans</i> , Éd. Démopédie, 2012.			✓
LEMIEUX, M., <i>Nuit d'orage</i> , Seuil jeunesse, 1998.		✓	✓
L'ÉPICERIE DE L'ORAGE, <i>La vie de toutes les façons / C'est ma vie de toute façon !</i> L'envers du Monde, 2012.			✓
MAES, D., <i>Tof le philosophe</i> , Alice jeunesse, 2004.	✓	✓	✓
MANAS, P., <i>Les A.U.T.R.E.S.</i> , La Joie de Lire, 2012.			✓
MANTINEE, D., <i>Diogène</i> , Portes du Monde, Philipattes, 2003.		✓	✓
MARIEL, L., <i>Les giboulées de mam'zelle Suzon</i> , Alice jeunesse, 2011.	✓	✓	
MONGIN, J.-P., <i>La mort du divin Socrate</i> , Les Petits Platons, 2010.		✓	✓
NOLIS, M., <i>Puisqu'on te dit... que c'est pour ton bien !</i> Labor, 2004.	✓	✓	
PIQUEMAL, M., <i>Achète-moi la moto rouge</i> , Piccolophilo, Albin Michel Jeunesse, 2009.	✓		
PIQUEMAL, M. ; BAAS, M., <i>C'est quoi la mort ?</i> Piccolophilo, Albin Michel Jeunesse, 2010.	✓	✓	
ROCHE, C. ; BARRERE, J.-J., <i>Sagesses et malices de Socrate</i> , la philosophie de la rue, Albin Michel Jeunesse, 2005.			✓
ROEGERS, M., <i>Pourquoi tu pleures ?</i> Alice jeunesse, 2015.	✓		
TOLSTOI, L., <i>Les trois questions</i> , Circonflexe, 2003.		✓	✓
VALLÉE, C., <i>L'anneau de Gygès, d'après l'œuvre de Platon</i> , Cheval Vert, 2010.			✓
VAN DEN ABEELE, V., <i>Ma grand-mère Alza... quoi ?</i> Mijade, 2008.	✓		
VANDER MEIREN, S., <i>Petite vie deviendra grande</i> , Alice jeunesse, 2008.	✓		
VALDIVIA, P., <i>C'est comme ça</i> , La joie de lire, 2010.	✓	✓	
VARLEY, S., <i>Au revoir Blaireau</i> , Gallimard-jeunesse, 2007.	✓		

Stéréotype-Préjugé-Discrimination	C 2	C 3	C 4
BRAMI, E., <i>Les garçons se cachent pour pleurer</i> , Actes Sud junior, 2010.		✓	
BRISAC, G, <i>Monelle et les footballeurs</i> , École des loisirs, 2000.		✓	✓
BURGESS, M., <i>Billy Elliot</i> , Gallimard Folio Junior, 2001.			✓
CASTAGNOLI, A., <i>La volière dorée</i> , École des Loisirs, 2015.			✓
CHAMBAZ, B., <i>Je m'appelle pas Ben Laden</i> , Col. Histoire d'histoire, Éd. Rue Du Monde, 2011.			✓
CORTEX, H., <i>Garçon manqué</i> , Bayard, 2000.		✓	✓
DAVID, F., <i>On n'aime pas les chats</i> , Sarbacane, 2006.	✓		
ELLKA, L., <i>Club poney et clan vélo</i> , Talents Hauts, 2010.		✓	✓
ENGLEBERT, J.-L. ; FLAMANT, L., <i>Les poupées c'est pour les filles</i> , Pastel, 2013.	✓		
FINE, Anne. <i>La nouvelle robe de Bill</i> , École des loisirs, 1997.		✓	✓
GARNIER, P., <i>Lili bouche d'enfer</i> , Syros Mini Souris sentiments, 1998.		✓	
GUILLOPPÉ, A., <i>Quelle est ma couleur ?</i> , La joie de lire, 2010.		✓	✓
LENAIN, T., <i>Menu fille ou menu garçon ?</i> , Nathan poche, 2006.	✓		
LENAIN, T., <i>Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?</i> , Nathan, 1998.	✓		
LENAIN, T., <i>Pas de pitié pour les poupées B.</i> , Syros, 2008.	✓		
LENAIN, T., <i>Petit zizi</i> , Les 400 coups, 2000.	✓		
LENAIN, T., <i>Mademoiselle Zazie et la robe de Max</i> , Nathan jeunesse, 2010.	✓		
MORGANE, D., <i>J'ai 2 papas qui s'aiment</i> , Hatier, 2007.	✓	✓	
NADJA, <i>L'horrible petite princesse</i> , École des Loisirs, 2005.	✓		
RAMOS, M., <i>Un monde de cochons</i> , Pastel, 2005.		✓	
RASCAL, <i>Comme mon père me l'a appris</i> , Pastel, 2009.	✓	✓	
ROEGIERS, M., <i>La princesse qui pète</i> , Alice jeunesse, 2013.	✓		
SINGLETON, J. ; des DÉSERTS, S., <i>Combinaison gagnante</i> , Talents Hauts, 2010.		✓	✓
SNOW, M., <i>Les filles du samouraï</i> , Flammarion, 2009.		✓	
SPAGNOL, E., <i>La catcheuse et le danseur</i> , Talents Hauts, 2010.	✓		
UBAC, C., <i>Hugo n'aime pas les filles</i> . Nathan, 1995.	✓	✓	
VIDAL, S., ITOIZ, M., <i>Philo mène la danse</i> , Talents Hauts, 2015.	✓	✓	
WARNERS, T, <i>Dangereux</i> , Mijade, 2014.	✓		

Quelques jeux - Outils pédagogiques

	C2	C3	C4
CRECCIDE, <i>Créacité</i> .		✓	✓
CRECCIDE, <i>Je connais ma commune</i> .			✓
CRECCIDE, <i>À la Conquête de la Liberté</i> .		✓	✓
CROIX-ROUGE, <i>Limite : même la guerre a des limites</i> .			✓
FONDATION ROI BAUDOIN, <i>Democracy</i> .			✓
ILES DE PAIX, <i>Le voyage de Biiga</i> .	✓	✓	✓
PHILOENFANTS, <i>Débats & Ateliers philo Discut</i> .		✓	✓
TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, <i>Résiste !</i>			✓
TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, <i>Mon ami Paco</i> .		✓	✓
TERRITOIRES DE LA MÉMOIRE, <i>Les vacances de Jules</i> .	✓		
WWF, <i>La boîte Énergie 2015</i> .		✓	✓

Quelques ressources pédagogiques

http://www.enseignement.be/index.php?page=25703&ne_id=4947

<http://education.francetv.fr/matiere/education-civique/ce1/video/c-est-quoi-la-declaration-universelle-des-droits-de-l-homme>

http://www.calbw.be/sites/default/files/liberte_d_expression.pdf

<https://lespetitscitoyens.com/wp-content/uploads/2014/04/ESOSP15-Egalite-HD.pdf>

<http://www.laligue.org/tag/education-a-legalite-fille-garcon/>

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Pratique_de_la_philosophie.pdf

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Question_de_logiques.pdf

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Contes_Philosophiques.pdf

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/La_raison_et_le_sensible.pdf

<http://www.entre-vues.net/LinkClick.aspx?fileticket=WDiZ9fsNs1%3d&tabid=622>

<http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/CAHIER-DEXERCICES-FRAN%C3%87AIS-PDF-1.pdf>

<http://www.charivarialecole.fr/a566766/>

<http://jeu-discut.fr/>

<http://www.hierophanie.net/egalite-equite-et-justice/>

https://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9mographie_de_la_Belgique

http://statbel.fgov.be/fr/modules/publications/statistiques/population/downloads/population_totale_etrangere_et_belge.jsp

http://80.11.131.128/spip/IMG/pdf/la_redaction.pdf

http://educalire.fr/fiches_pedagogiques/la-redaction/etude_Laredaction.pdf

http://www.litteraturedejeunesse.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=5f8f449562c4febb1c5cb6fafc291e973a47372d&file=fileadmin/sites/lj/upload/lj_super_editor/lj_editor/documents/Selections/Litterature_de_jeunesse_et_citoyennete_web3.pdf

Quelques magazines / revues / collections...

Philéas & Autobule : les enfants philosophes

<http://www.phileasetautobule.be/>

Diotime

<http://www.educ-revues.fr/diotime/>

Les P'tits philosophes de Pomme d'Api

<http://www.charivarialecole.fr/a566766/>

Les Gouters philos, Milan Jeunesse

<http://www.lesgoutersphilo.com/auteurs/>

Les Philo-fables, Piccolophilo, Albin Michel

<http://www.albin-michel.fr/ouvrages/les-philo-fables-9782226186362>