

PARLEMENT
DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

Session 2016-2017

29 JUIN 2017

PROJET DE DÉCRET

PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA
COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 19 AVRIL 2017 DÉTERMINANT LE
RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN ÉDUCATION À
LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ ET PRÉVOYANT UNE
PROCÉDURE DE DÉROGATION AU RÉFÉRENTIEL

RÉSUMÉ

Tenant compte du fait que tout pouvoir organisateur organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux modes d'apprentissage décrits dans les compétences terminales définies par le référentiel de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, pour autant que celle-ci ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement, l'avant-projet de décret indique les conditions de recevabilité et les informations à fournir dans cette hypothèse.

Il fixe également les modalités de la prise en compte de la demande par le Gouvernement, les délais de remise d'un avis motivé et de soumission au Parlement.

Il prévoit outre sa date d'entrée en vigueur, à titre transitoire, le calendrier spécifique pour l'année scolaire 2017-2018.

TABLE DES MATIÈRES

EXPOSÉ DES MOTIFS	3
COMMENTAIRE DES ARTICLES	4
PROJET DE DÉCRET PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 19 AVRIL 2017 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ ET PRÉVOYANT UNE PROCÉDURE DE DÉROGATION AU RÉFÉRENTIEL.	5
AVANT-PROJET DE DÉCRET PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 19 AVRIL 2017 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.	7
AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT	9
ANNEXE 1- ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT	15
ANNEXE II - AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT	82

EXPOSÉ DES MOTIFS

Le présent projet vise d'une part à confirmer l'arrêté du Gouvernement de la Communauté Française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté, conformément à l'article 60ter, § 1er, alinéa 2 du 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, et d'autre part à organiser un système de dérogation à ces socles de compétences.

On déduit de l'arrêt du 18 avril 2001 de la Cour constitutionnelle que l'organisation d'une procédure de dérogation permet d'assurer la conformité des socles de compétences avec la liberté d'enseignement (à la fois la liberté de choisir des écoles favorables à d'autres conceptions pédagogiques et, partant, la liberté de choix des parents). La Cour constitutionnelle estime également que « *le système des socles de compétences est aussi un moyen adéquat, d'une part d'assurer l'équivalence des certificats et diplômes et, d'autre part, de garantir l'équivalence de l'enseignement dispensé dans les établissements que les parents et élèves peuvent librement choisir.* ».

Comme pour les autres référentiels, il convenait donc de mettre en place une procédure permettant d'accorder des dérogations limitées. Le présent projet permet donc au pouvoir organisateur qui le désire d'indiquer les modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences qui restreignent la mise en œuvre de son projet pédagogique propre et d'en proposer des modes alternatifs. C'est ainsi que le présent projet tend à concilier la définition des socles de compétences avec les possibilités d'y déroger.

Suivant en cela les enseignements de la Cour constitutionnelle, l'article 3 prévoit que les dérogations ne portent atteinte ni au respect des libertés et des droits fondamentaux ni à la qualité de l'enseignement ni au contenu de base ni à l'équivalence des certificats et diplômes.

Les articles suivants rappellent l'organisation de la procédure à suivre pour l'introduction et le traitement des demandes de dérogations. Il est fait appel, pour cette procédure de dérogation, à la commission mise en place par le *décret du décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du 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 et organisant une procédure de dérogation limitée* et déjà compétentes pour les autres socles de compétences.

Tenant compte de la date d'adoption de ce décret, une procédure de dérogation spécifique est prévue, à titre transitoire, pour l'année scolaire 2017-2018.

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article premier

Cet article renvoie à l'annexe I pour ce qui concerne la confirmation du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté, conformément à l'article 60ter, §1er, alinéa 2 du 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.

Article 2 à 6

Ces articles énoncent le processus dérogatoire qui permet à chaque Pouvoir organisateur ou à toute fédération de pouvoirs organisateurs organisant un enseignement subventionné par la Communauté française de pouvoir introduire une dérogation pour autant que la demande de dérogation ne porte pas atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement. Ce mécanisme de dérogation fait appel à la commission mise en place par le *décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du 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 et organisant une procédure de dérogation limitée* et déjà compétentes pour les autres socles de compétences.

Article 7

Tenant compte de la date d'adoption de ce décret, une procédure de dérogation spécifique est prévue, à titre transitoire, pour l'année scolaire 2017-2018.

Article 8

Cet article n'appelle aucun commentaire particulier.

PROJET DE DÉCRET

PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 19 AVRIL 2017 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ ET PRÉVOYANT UNE PROCÉDURE DE DÉROGATION AU RÉFÉRENTIEL.

Le Gouvernement de la Communauté française,

Sur la proposition de la Ministre de l'Éducation ;

Après délibération,

Arrête :

La Ministre de l'Éducation est chargée de présenter au Parlement de la Communauté française le projet de décret dont la teneur suit :

Article premier

L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté est confirmé, conformément à l'article 60ter, § 1er, alinéa 2 du 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.

Art. 2

Tout pouvoir organisateur organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences confirmés à l'article 1er, aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Art. 3

Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement.

Elle ne peut, notamment, avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des

libertés fondamentales ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

Art. 4

§ 1er. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur :

- 1° indique les modes d'apprentissage décrits dans les socles de compétences dont il estime la définition trop contraignante pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en œuvre son propre projet pédagogique, en motivant en quoi chaque mode d'apprentissage restreint cette mise en œuvre ;
- 2° décrit les modes d'apprentissage alternatifs qu'il entend mettre en œuvre ;
- 3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 3.

§ 2. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande.

Sous peine d'être irrecevable, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par lettre recommandée à la poste, auprès du Gouvernement, au plus tard dix mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en vigueur.

Art. 5

§ 1er. La commission visée à l'article 12 du décret du 19 juillet 2001 portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du 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 et organisant une procédure de dérogation limitée, est chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation.

§ 2. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la commission.

Dans un délai de deux mois, ne courant pas en juillet ni août, la Commission transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

- 1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en

œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ;

2° le respect de l'article 3.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur concerné par lettre recommandée à la poste. Le pouvoir organisateur dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

Art. 6

Au terme de la procédure visée à l'article 5, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement la dérogation accordée, conformément à l'article 60ter du décret du 24 juillet 1997 précité.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée à l'article 17 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

Art. 7

§ 1er. A titre transitoire, pour l'année scolaire 2017-2018, la demande de dérogation visée à l'article 4 est introduite, par lettre recommandée auprès du Gouvernement, pour le 22 septembre 2017 au plus tard.

La commission visée à l'article 5, est chargée de donner au Gouvernement, pour le 31 octobre 2017 au plus tard, un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ;

2° le respect de l'article 3.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur concerné par lettre recommandée à la poste. Le pouvoir organisateur dispose d'un délai de 10 jours ouvrables à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

§ 2. Au terme de la procédure visée au §1er, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à

la confirmation du Parlement la dérogation accordée, conformément à l'article 60ter du décret du 24 juillet 1997 précité.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée à l'article 17 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

§ 3. Tant que le Gouvernement n'a pas rendu une décision motivée sur la demande de dérogation, le Pouvoir organisateur est tenu d'appliquer les modes d'apprentissage décrits dans le référentiel.

Art. 8

Le présent décret entre en vigueur pour l'année scolaire 2017-2018 à l'exception de l'article 1er qui produit ses effets le 1er octobre 2016.

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Rudy DEMOTTE

La Ministre de l'Education,

Marie-Martine SCHYNS

AVANT-PROJET DE DÉCRET

PORTANT CONFIRMATION DE L'ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DU 19 AVRIL 2017 DÉTERMINANT LE RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES TERMINALES EN ÉDUCATION À LA PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ.

Le Gouvernement de la Communauté française,
Sur la proposition de la Ministre de l'Éducation,
Après délibération,

Arrête :

La Ministre de l'Éducation est chargée de présenter au Parlement de la Communauté française le projet de décret dont la teneur suit :

Article premier

L'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté est confirmé, conformément à l'article 60ter, § 1er, alinéa 2 du 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.

Article 2

Tout pouvoir organisateur organisant un enseignement subventionné par la Communauté française peut introduire une demande de dérogation aux modes d'apprentissage décrits dans les compétences terminales confirmés à l'article 1er, aux conditions et selon la procédure définies aux articles suivants.

Article 3

Aucune dérogation ne peut avoir pour effet de porter atteinte à la cohérence du système éducatif, tel qu'il résulte de la mise en œuvre des principes constitutionnels en matière d'enseignement.

Elle ne peut notamment avoir pour effet de porter atteinte à la qualité de l'enseignement, au contenu de base ou à l'équivalence des diplômes et certificats ou encore de restreindre la liberté des parents de changer leur enfant d'école l'année scolaire suivante.

Aucune dérogation ne peut être accordée à un pouvoir organisateur dont le projet n'aurait pas pour effet de garantir les droits et libertés consacrés dans la Constitution, la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ainsi que la Convention relative aux droits de l'enfant.

Article 4

§ 1er. Dans la demande de dérogation, le pouvoir organisateur :

1° indique les modes d'apprentissage décrits dans les

compétences terminales dont il estime la définition trop contraignante pour lui laisser une latitude suffisante pour mettre en œuvre son propre projet pédagogique, en motivant en quoi chaque mode d'apprentissage restreint cette mise en œuvre ;

2° décrit les modes d'apprentissage alternatifs qu'il entend mettre en œuvre ;

3° justifie comment le remplacement qu'il opère respecte les conditions énoncées à l'article 3.

§ 2. La demande de dérogation précise les références exactes des suppressions et des insertions demandées. Une copie du projet pédagogique est jointe à la demande.

Sous peine d'être irrecevable, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par lettre recommandée à la poste, auprès du Gouvernement, au plus tard dix mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en vigueur.

Article 5

§ 1er. La commission visée à l'article 11 2 du décret du 4 décembre 2014 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation économique et sociale ainsi qu'en formation historique et géographique portant confirmation des socles de compétences visées à l'article 16 du 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 et organisant une procédure de dérogation limitée, est chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation.

§ 2. Dès réception de la demande de dérogation, le Gouvernement la transmet, avec ses annexes, à la commission.

Dans un délai de deux mois, ne courant pas en juillet ni août, la Commission transmet au Gouvernement un avis motivé sur :

1° le caractère nécessaire du remplacement de modes d'apprentissage eu égard à la mise en œuvre du projet pédagogique du pouvoir organisateur ;

2° le respect de l'article 3.

Le Gouvernement transmet l'avis de la commission au pouvoir organisateur concerné par lettre recomman-

dée à la poste. Le pouvoir organisateur dispose d'un délai d'un mois à dater de la réception de l'avis de la commission pour faire valoir ses observations. Lorsque le pouvoir organisateur n'a pas notifié ses observations dans les délais requis, la procédure est poursuivie sans qu'il soit tenu compte des observations tardives.

Article 6

Au terme de la procédure visée à l'article 5, le Gouvernement prend une décision motivée sur la demande de dérogation. Si celle-ci est accordée, en tout ou en partie, le Gouvernement soumet à la confirmation du Parlement la dérogation accordée, conformément à l'article 60ter du décret du 24 juillet 1997 précité.

Si la dérogation est confirmée, elle est communiquée à la commission des programmes visée à l'article 17 du décret du 24 juillet 1997 précité à laquelle le pouvoir organisateur communique le programme qu'il veut appliquer en fonction des dérogations obtenues.

Article 7

Le présent décret entre en vigueur le 1er septembre 2017.

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Rudy DEMOTTE

La Ministre de l'Education,

Marie-Martine SCHYNS

AVIS DU CONSEIL D'ÉTAT



CONSEIL D'ÉTAT

section de législation

avis 61.566/2
du 19 juin 2017

sur

un avant-projet de décret de la Communauté française ‘portant confirmation de l’arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté’

Le 22 mai 2017, le Conseil d'État, section de législation, a été invité par la Ministre de l'Éducation de la Communauté française à communiquer un avis, dans un délai de trente jours, sur un avant-projet de décret 'portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté'.

L'avant-projet a été examiné par la deuxième chambre le 19 juin 2017. La chambre était composée de Pierre VANDERNOOT, président de chambre, Luc DETROUX et Wanda VOGEL, conseillers d'État, Sébastien VAN DROOGHENBROECK et Jacques ENGLEBERT, assesseurs, et Béatrice DRAPIER, greffier.

Le rapport a été présenté par Véronique SCHMITZ, auditeur.

L'avis, dont le texte suit, a été donné le 19 juin 2017.

*

Comme la demande d'avis est introduite sur la base de l'article 84, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 2^o, des lois 'sur le Conseil d'État', coordonnées le 12 janvier 1973, la section de législation limite son examen au fondement juridique de l'avant-projet (*), à la compétence de l'auteur de l'acte ainsi qu'à l'accomplissement des formalités préalables, conformément à l'article 84, § 3, des lois coordonnées précitées.

Sur ces trois points, l'avant-projet appelle les observations suivantes.

FORMALITÉS PRÉALABLES

En application de l'article 4, alinéa 2, 1^o, du décret du 7 janvier 2016 'relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française', chaque ministre doit établir, pour chaque projet d'acte législatif et réglementaire, un rapport d'évaluation de l'impact du projet sur la situation respective des femmes et des hommes, dit « test genre ».

En application de l'article 12 du décret du 7 janvier 2016, il appartient à l'auteur de l'avant-projet de veiller au bon accomplissement de cette formalité préalable.

OBSERVATIONS GÉNÉRALES

1. Conformément à l'article 60^{ter}, § 1^{er}, alinéa 2, du 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', l'avant-projet de décret à l'examen tend à confirmer l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 'déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté' (article 1^{er} de l'avant-projet) ¹, ainsi qu'à prévoir une procédure de dérogation à ce référentiel des compétences terminales (articles 2 à 6 de l'avant-projet) ² en prévoyant une entrée en vigueur le 1^{er} septembre 2017 (article 7 de l'avant-projet).

2. Concernant l'article 1^{er} de l'avant-projet, il est suggéré, en vue d'une parfaite information des députés, d'annexer au dossier déposé au Parlement l'arrêté à confirmer, tel qu'il a été publié au *Moniteur belge* du 19 mai 2017.

(*) S'agissant d'un avant-projet de loi, on entend par « fondement juridique » la conformité aux normes supérieures.

¹ Pour rappel, cette confirmation doit intervenir dans les six mois de l'adoption de l'arrêté du Gouvernement fixant le référentiel.

² L'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 ne contenait pas de mécanisme de dérogation. Cependant, voir l'avis n° 60.920/2 donné le 27 février 2017 sur un projet devenu l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 'déterminant les compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté' en ce qu'il renvoie à l'observation générale 4 formulée dans l'avis n° 59.728/2/V donné le 17 août 2016 sur un projet devenu l'arrêté du 24 août 2016 'déterminant le référentiel des socles de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté'.

De même, il serait utile de joindre l'avis n° 60.920/2 donné le 27 février 2017 sur un projet devenu l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017, eu égard aux observations 3 et 4 formulées dans cet avis et auxquelles il est renvoyé *mutatis mutandis* dans le cadre de l'examen du présent texte en projet.

3. Concernant les articles 2 à 7 de l'avant-projet, qui prévoient une procédure de dérogation au référentiel des compétences terminales, on peut s'interroger sur l'applicabilité d'une entrée en vigueur à la date du 1^{er} septembre 2017 en raison des délais prévus dans le cadre de cette procédure.

Ainsi, à titre d'exemple, l'article 4, § 2, alinéa 2, de l'avant-projet dispose que,

« Sous peine d'être irrecevable, la demande de dérogation et ses annexes sont introduites, par lettre recommandée à la poste, auprès du Gouvernement, au plus tard dix mois avant le début de l'année scolaire à partir de laquelle elle doit entrer en vigueur ».

Il y a lieu de compléter l'avant-projet en prévoyant des mesures transitoires pour l'année scolaire 2017-2018 ³.

A fortiori, le commentaire de l'article 7 de l'avant-projet doit être complété en conséquence.

OBSERVATIONS PARTICULIÈRES

DISPOSITIF

Articles 4 et 5

Eu égard au décret de la Communauté française du 3 avril 2014 'relatif aux communications par voie électronique entre les usagers et les autorités publiques de la Communauté française', l'auteur de l'avant-projet vérifiera s'il n'y a pas lieu de remplacer les mots « lettre recommandée à la poste » par les mots « envoi recommandé » dans les articles 4, § 2, alinéa 2, et 5, § 2, alinéa 3, première phrase, de l'avant-projet ⁴.

Article 5

L'article 5, § 1^{er}, de l'avant-projet contient plusieurs erreurs.

³ Voir, dans le même sens, l'avis n° 61.285/2 donné le 2 mai 2017 sur un avant-projet de décret de la Communauté française 'portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 22 mars 2017 déterminant le référentiel des socles de compétences en Éducation à la philosophie et à la citoyenneté'.

⁴ Voir la portée du projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française 'portant modifications de dispositions réglementaires faisant obstacles aux communications par voie électronique' (avis n° 61.421/2 du 29 mai 2017).

Il est dès lors proposé de le rédiger de la manière suivante :

« La commission visée à l'article 11 du décret de la Communauté française du 4 décembre 2014 portant confirmation des compétences terminales et savoirs requis à l'issue de la section de transition des humanités générales et technologiques en mathématiques, en sciences de base et en sciences générales et des compétences terminales et savoirs communs à l'issue de la section de qualification des humanités techniques et professionnelles en formation scientifique, en français, en formation sociale et économique ainsi qu'en formation historique et géographique est chargée de donner un avis au Gouvernement sur les demandes de dérogation ».

LE GREFFIER

LE PRÉSIDENT

Béatrice DRAPIER

Pierre VANDERNOOT

ANNEXE 1- ARRÊTÉ DU GOUVERNEMENT

ANNEXE à l'envoi au Parlement

Concerne : Avant-projet de décret portant confirmation de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 19 avril 2017 déterminant le référentiel des compétences terminales en Education à la philosophie et à la citoyenneté et prévoyant une procédure de dérogation au référentiel.

Pour information :

- Copie de l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française déterminant le référentiel des compétences terminales en Education à la philosophie et à la citoyenneté (avec son annexe) - Publication au Moniteur belge du 19 mai 2017.

*Docu 43741***p.1****Arrêté du Gouvernement de la Communauté française
déterminant le référentiel des compétences terminales en
éducation à la philosophie et à la citoyenneté****A.Gt 19-04-2017****M.B. 19-05-2017**

Le Gouvernement de la Communauté française,

Vu 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, notamment l'article 60ter ;

Vu l'avis de la Commission de pilotage, rendu le 5 juillet 2016;

Vu la négociation syndicale au sein du Comité de négociation de secteur IX, du Comité des services publics provinciaux et locaux, section II, et du Comité de négociation pour les statuts des personnels de l'enseignement libre subventionné, convoqué dans le délai d'urgence prévu à l'article 10, alinéa 2, du décret du 19 mai 2004 relatif à la négociation en Communauté française les négociations menées avec les Pouvoirs organisateurs qui s'est tenue le 19 janvier 2017 ;

Vu la négociation au sein du Comité de négociation entre le Gouvernement de la Communauté française et les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement et des centres psycho-médico-sociaux subventionnés reconnus par le Gouvernement, convoqué dans le délai d'urgence prévu à l'article 9, alinéa 2, du décret du 20 juillet 2006 relatif à la négociation avec les organes de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs de l'enseignement et des centres psycho-médico-sociaux, subventionnés qui s'est tenue le 18 janvier 2017;

Vu l'avis du Conseil d'Etat n° 60.920/2 du Conseil d'Etat, donné le 27 février 2017, en application de l'article 84, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 2^o, des lois sur le Conseil d'Etat, coordonnés le 17 janvier 1973 ;

Sur la proposition de la Ministre de l'Éducation ;

Après la délibération,

Arrête :

Article 1^{er}. - Les compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté sont déterminées dans l'annexe I du présent arrêté.

Article 2. - Le présent arrêté entre en vigueur au 1^{er} septembre 2017.

Article 3. - La Ministre de l'Éducation est chargée de l'exécution du présent arrêté.

Bruxelles, le 19 avril 2017.

Le Ministre-Président,

R. DEMOTTE

La Ministre de l'Éducation,

M.-M. SCHYNS

Docu 43741

p.2

COMPÉTENCES TERMINALES DE L'ÉDUCATION À LA
PHILOSOPHIE ET À LA CITOYENNETÉ

HUMANITÉS GÉNÉRALES ET TECHNOLOGIQUES
HUMANITÉS PROFESSIONNELLES ET TECHNIQUES

PREAMBULE

Des unités d'acquis d'apprentissage

Pour garantir la cohérence et la progression des apprentissages et en faciliter la planification par les équipes d'enseignants, le présent référentiel est présenté selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA). L'approche par unités d'acquis d'apprentissage permet d'organiser des ensembles cohérents, finalisés et évaluables, en fonction de la spécificité de chaque discipline, de ses domaines et objets propres. Chaque UAA vise la mise en place d'une ou plusieurs compétences disciplinaires.

- L'expression « **unité d'acquis d'apprentissage** » désigne « *un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage susceptible d'être évalué* ».
- L'expression « **acquis d'apprentissage** » désigne « *ce qu'un élève sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage* ».
- Le terme « **compétence** » désigne « *l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches* ».

Des ressources, des processus, des stratégies transversales

Le contenu d'une UAA permet l'exercice de compétences en construction tout au long du cursus de formation de l'élève. Pour s'inscrire dans une logique d'acquisition progressive et spiralaire de compétences, chaque unité liste les ressources mobilisées dans l'exercice des compétences visées et précise les processus mis en œuvre lors d'activités permettant de construire, d'entraîner ou d'évaluer les compétences concernées.

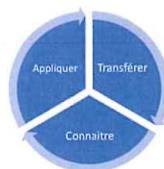
- Le listage de **ressources** permet d'identifier l'ensemble des savoirs, savoir-faire, attitudes et stratégies qui seront actualisés, découverts, mobilisés au cours de l'unité d'apprentissage et qui s'avèrent incontournables lors de la réalisation de tâches relevant des compétences visées.
- L'identification de **processus** permet de distinguer des opérations de nature, voire de complexité différente, classées selon trois dimensions

-connaître = Construire et expliciter des ressources

-appliquer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations entrainées

-transférer = Mobiliser des acquis dans le traitement de situations nouvelles

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



- Les UAA peuvent également faire appel à des démarches ou procédures générales qui, par leur réinvestissement répété dans des contextes variés, prennent un caractère transversal, soit intradisciplinaire (démarche expérimentale, démarche historique, démarche géographique...) soit transdisciplinaire (techniques de communication écrite ou orale, utilisation d'outils informatiques...) : par convention, elles sont ici dénommées « **stratégies transversales** ». En les explicitant, on évite de les mobiliser comme si elles allaient de soi pour l'élève et ne nécessitaient pas des apprentissages spécifiques.

Des connaissances

L'intentionnalité et l'opérationnalité données aux apprentissages selon la logique « compétences » n'impliquent pas, pour autant, d'éviter la nécessité didactique de mettre en place, progressivement, des **savoirs et savoir-faire décontextualisés des situations d'apprentissage et des tâches d'entraînement**, afin d'en assurer la maîtrise conceptualisée (connaître) et surtout la mobilisation dans des situations entraînées (appliquer) ou relativement nouvelles (transférer).

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

Les **savoirs** (en particulier les outils conceptuels : notions, concepts¹, modèles², théories³) et les **savoir-faire** (en particulier les procédures, démarches, stratégies) doivent être identifiables, en tant que tels, par l'élève, à l'issue de son apprentissage, pour qu'il puisse les mobiliser en toute connaissance de cause quelle que soit la situation contextuelle de la tâche à résoudre.

Il ne s'agit donc pas de capitaliser des savoirs de manière érudite ou de driller des procédures de manière automatique mais de développer chez l'élève un **niveau « méta »** : être capable à la fois d'explicitier ses connaissances ou ses ressources, et de justifier les conditions dans lesquelles celles-ci peuvent être mobilisées. Il importe en effet de développer chez l'apprenant la conscience de ce que l'on peut faire de ses connaissances et compétences : « *je sais quand, pourquoi, comment utiliser tel savoir* (concept, modèle, théorie...) ou *tel savoir-faire* (procédure, démarche, stratégie...) ». Développer une telle capacité « méta » vise déjà un niveau de compétence relativement complexe.

Des applications et des transferts

Il est opportun, dans le cadre de l'apprentissage comme de l'évaluation des compétences, de distinguer des tâches ou productions qui sont de l'ordre de l'application et des tâches ou productions qui sont de l'ordre du transfert.

- Dans **l'application**, la variation des paramètres entre tâches entraînées et tâches « nouvelles » est faible : on exige moins d'autonomie de la part de l'élève. Les tâches sont en quelque sorte « standardisées » et « routinisées ». La compétence de lecture de la consigne n'en reste pas moins déterminante.

Le caractère standard d'une situation ou d'un problème proposé est identifiable par rapport aux paramètres qui délimitent la classe des problèmes ou des situations pour le traitement desquels les conceptualisations et les procédures adéquates sont connues de l'élève. Les

¹ Les termes « **notion** » et « **concept** » sont parfois synonymes. Ils réfèrent l'un et l'autre à une représentation utilisée pour parler d'une situation ou d'une famille de situations : généralement, on utilise plutôt le terme « **concept** » dans un cadre théorique explicite (par exemple, le concept d'*accélération* en physique ou d'*immigration* en histoire) et le terme « **notion** » dans une approche moins formalisée (par exemple, la notion de *souffrance* qui peut varier selon les paradigmes disciplinaires). Nous retiendrons la définition du concept de BRIT-MARI BARTH : « Un concept est une construction culturelle produite par une démarche d'abstraction » dans BRIT-MARI BARTH, *Le savoir en construction*, Retz, Paris, 1993, pp.80-81.

² Le terme « **modèle** » (ou modélisation) désigne une construction matérielle ou mentale qui permet de rendre compte du réel, avec une plus ou moins grande complexité : par exemple, le modèle de la *cellule*.

³ Le terme « **théorie** » désigne généralement un modèle élaboré qui intègre et synthétise une série d'autres modèles : par exemple, la théorie de l'*évolution* en biologie.

*Docu 43741***p.5**

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

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

De l'application au transfert :

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

- + **Autonomie** de l'apprenant : utilisation à bon escient des acquis d'apprentissage sans être guidé dans ses choix
- + **Recontextualisation** des acquis d'apprentissage dans des situations relativement différentes des situations-types d'apprentissage
- + **Capacité d'ajuster** un concept, un modèle, une procédure, une stratégie... en fonction d'un contexte spécifique
- + **Capacité d'assembler/intégrer** des ressources diverses

Concrètement, le référentiel se présente sous la forme de fiches formatées **sur la base des mêmes paramètres**.

- **La partie supérieure** permet d'identifier l'unité d'acquis d'apprentissage, en précisant le domaine disciplinaire concerné et les finalités du processus d'apprentissage en termes de compétences.
- **Le volet inférieur** décrit l'UAA d'un point de vue opérationnel : les ressources incontournables pour l'exercice des compétences, les processus mis en œuvre dans des activités.

INTRODUCTION

Le décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté⁴ fixe le cadre légal dans lequel ce référentiel de compétences terminales a été rédigé. Les objectifs de ce cours et de cette éducation sont :

- le développement de compétences et de savoirs relatifs notamment à l'éducation philosophique et éthique et à l'éducation au fonctionnement démocratique, y compris l'éducation au bien-être qui constitue un objectif inhérent aux objectifs précités,
- le développement de modes de pensées, de capacité d'argumentation et de raisonnement critiques et autonomes ainsi que le développement d'attitudes responsables, citoyennes et solidaires.⁵

1. Spécificité de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté

L'intitulé « éducation à la philosophie et à la citoyenneté » (ou « cours de philosophie et citoyenneté »), que nous abrègerons ci-dessous sous le sigle EPC, joint le nom d'une discipline à celui d'un objet ou d'un objectif et indique ainsi qu'il ne s'agit pas de former d'une part à la citoyenneté et d'autre part à la philosophie mais d'appliquer les démarches et les outils de la discipline philosophique à l'objet et à l'objectif qu'est la citoyenneté.

L'EPC vise une compréhension pluraliste et critique des enjeux de la citoyenneté ; c'est à ce titre que la démarche philosophique doit guider l'ensemble de ses apprentissages. Comme réflexivité critique, la philosophie apprend en effet à *comprendre* la pluralité des logiques, des normes d'action et des valeurs dont l'humanité comme irréductiblement plurielle est porteuse, et à *construire* des outils conceptuels et des attitudes pour juger et décider en autonomie, en étant capable de mettre à distance ses propres évidences, ses propres catégories et façons de penser. En prenant en compte les apports des autres disciplines, en particulier des sciences humaines et sociales et de l'histoire des religions et de la laïcité, la réflexion philosophique contribue à la formation de citoyens ouverts et autonomes. La philosophie est une discipline à part entière pour laquelle les enfants possèdent des dispositions mais dont ils ne peuvent acquérir les compétences spécifiques que grâce à un enseignement.

Comme le rappelle la *Déclaration de Paris* pour la philosophie de février 1995 (UNESCO), les problèmes dont traite la philosophie sont ceux de la vie et de l'existence des hommes considérés universellement.

Cette déclaration ajoute que :

- la réflexion philosophique peut et doit contribuer à la compréhension et à la conduite des affaires humaines ;
- l'activité philosophique, qui ne soustrait aucune idée à la libre expression, qui s'efforce de préciser les définitions exactes des notions utilisées, de vérifier la validité des raisonnements, d'examiner avec attention les arguments des autres, permet à chacun d'apprendre à penser par lui-même ;
- l'enseignement philosophique favorise l'ouverture d'esprit, la responsabilité civique, la compréhension et la tolérance entre les individus et entre les groupes ;
- l'éducation philosophique, en formant des esprits libres et réfléchis, capables de résister aux diverses formes de propagande, de fanatisme, d'exclusion et d'intolérance, contribue à la paix et prépare chacun à prendre ses responsabilités face aux grandes interrogations contemporaines, notamment dans le domaine de l'éthique ;
- le développement de la réflexion philosophique, dans l'enseignement et dans la vie culturelle, contribue de manière importante à la formation des citoyens, en exerçant leur capacité de jugement, élément fondamental de toute démocratie⁶.

En articulant la démarche philosophique aux enjeux et à la pratique de la citoyenneté, le législateur indique également qu'il ne s'agit pas de former à la philosophie « en général » et pour elle-même. On n'entreprendra donc pas une histoire systématique de la philosophie, mais

⁴ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015 (*Moniteur Belge* 09-12-2015).

⁵ *Ibid.*, Article 60bis, §3.

⁶ Déclaration de Paris pour la philosophie publiée dans Roger-Pol Droit, *Philosophie et démocratie dans le monde : une enquête de l'UNESCO*, Le livre de poche/Éditions UNESCO, 1995, pp. 13-14. Disponible on line : Annexe 1 : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673f.pdf> consulté le 19 juin 2016.

*Docu 43741***p.7**

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

Depuis les décrets « Missions⁷ » (1997) et, plus encore, « Citoyenneté⁸ » (2007), le législateur a manifesté la volonté de placer l'éducation à la citoyenneté, en particulier dans une perspective pratique, au cœur des objectifs éducatifs de l'enseignement obligatoire en Communauté française. Le cours et l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté témoignent également de cette volonté. Ce référentiel réserve ainsi une place à la pratique citoyenne dans l'heure obligatoire ou son équivalent, au 2^e comme au 3^e degré. Il convient néanmoins d'être conscient des limites que le cadre de l'EPC, du cours qui y est associé dans certains réseaux et de la déclinaison qui en est faite dans d'autres impose à une éducation pratique à la citoyenneté. Il serait regrettable que la mise en œuvre de l'EPC ait pour conséquence de confiner à quelques heures de cours les activités citoyennes. Concrètement, l'éducation à la citoyenneté gagnerait à être mise en œuvre au-delà de l'EPC au sein ou en dehors de l'établissement.

2. Structure générale du référentiel

Ce référentiel est constitué d'unités d'acquis d'apprentissage (UAA) qui sont un mode de description des attendus au terme des apprentissages.

Les tableaux ci-dessous reprennent l'ensemble des titres des UAA et les compétences que chaque UAA entend développer.

Les compétences à développer s'inscrivent dans la continuité des Socles de compétence. Cette continuité est signalée dans les « Prérequis » mentionnés dans les « Ressources » des UAA.

Les UAA sont classées par degré.

Bien que ces UAA soient numérotées de 1 à 6 par degré et année, l'ordre de leur présentation n'est ni hiérarchique ni séquentiel.

Les UAA ne sont pas des ensembles étanches ; bien au contraire, elles renvoient l'une à l'autre et peuvent être judicieusement travaillées conjointement.

On trouvera, pour chaque UAA, des exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres, de thématiques, etc. qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans les « Ressources ». Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Par ailleurs, le décret du 22 octobre 2015⁹ spécifie que cette éducation sera dispensée sur la base de ce référentiel :

- à raison de l'équivalent d'une ou, en cas de dispense, deux période(s) hebdomadaire(s) dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté pour les établissements de l'enseignement secondaire officiel organisé et 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
- à raison de l'équivalent d'une période hebdomadaire ou à raison de 30 périodes minimum par an dans le cadre des cours de la grille horaire 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.

⁷ Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre du 24 juillet 1997 (*M.B.* 23-09-1997).

⁸ Décret relatif au renforcement de l'éducation à la citoyenneté responsable et active au sein des établissements organisés ou subventionnés par la Communauté française du 12 janvier 2007 (*M.B.* 20-03-2007).

⁹ Décret relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté du 22 octobre 2015 (*M.B.* 09-12-2015).

*Docu 43741***p.8**

Dès lors, les deux premiers tableaux concernent tous les élèves, quels que soient le réseau et la manière dont l'EPC y est mise en œuvre.

Deuxième degré
<p>2.1.1. Discours et pièges du discours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la validité d'un raisonnement et la cohérence d'un discours • Repérer les tentatives de manipulation dans les discours
<p>2.1.2. Éthique et technique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter l'impact des NTIC sur nos libertés et notre responsabilité • Justifier un comportement responsable par rapport aux NTIC
<p>2.1.3. Stéréotypes, préjugés, discriminations</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner les stéréotypes et préjugés qui orientent nos modes de vie et nos choix de vie • Justifier une prise de position éthique relative à une question de discrimination
<p>2.1.4. Participer au processus démocratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit
<p>2.1.5. Légitimité et légalité de la norme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité
<p>2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel • Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement

Troisième degré
<p>3.1.1. Vérité et pouvoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de vérité • Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir
<p>3.1.2. Sciences et expertise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de science • Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique • Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science
<p>3.1.3. Bioéthique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser un problème bioéthique • Justifier une prise de position sur un problème bioéthique
<p>3.1.4. Liberté et responsabilité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif
<p>3.1.5. Participer au processus démocratique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participer à la vie de classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit • Problématiser le processus de discussion démocratique
<p>3.1.6. L'État : pourquoi, jusqu'où ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept d'État

Docu 43741

p.9

- Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position

UAA destinées aux élèves qui demanderaient la dispense du cours de religion ou de morale (appelée ici 2^e heure)¹⁰

Deuxième degré – 2^e heure (en cas de dispense)
<p>2.2.1. Diversité des discours sur le monde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés • Questionner les possibilités d'articuler différentes approches du monde • Distinguer croire et savoir
<p>2.2.2. Médias et information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner ce qui semble évident, ce qui se présente comme vrai dans les médias et sur les réseaux sociaux • Questionner la manière dont les médias et les réseaux sociaux transmettent l'information et construisent la réalité
<p>2.2.3. Violence et humanisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation • Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen)
<p>2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la notion d'autonomie affective dans le rapport à soi et à autrui • Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui
<p>2.2.5.-2.2.6. Individu, société et engagement citoyen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser l'engagement citoyen

Troisième degré – 2^e heure (en cas de dispense)
<p>3.2.1. Sens et interprétation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept d'interprétation • Questionner la fonction des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité • Explorer et questionner le sens et les interprétations des mythes, des rites et des symboles
<p>3.2.2.- 3.2.3. Culture(s) et liberté(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle • Problématiser les éventuels dilemmes entre identité culturelle et participation à la vie de la cité • Problématiser l'idéal d'universalité
<p>3.2.4. La justice</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de justice • Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles

¹⁰ Pour les établissements de l'enseignement secondaire officiel organisé et 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 (décret du 22 octobre 2015).

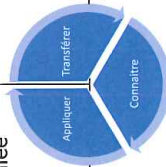
*Docu 43741***p.10****3.2.5. L'Etat : pouvoir(s) et contre-pouvoirs**

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

3.2.6. Conviction, religion, politique

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

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré	
UAA 2.1.4. Participer au processus démocratique	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à la vie de la classe dans le respect de l'égalité de droit 	
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser l'espace de la discussion Problématiser l'objet de la discussion Identifier des problèmes liés à la vie de classe Rechercher ensemble des solutions à ces problèmes et en débattre Élaborer un processus de décision Se mettre d'accord sur une solution et établir des règles d'action Évaluer la manière dont la discussion s'est déroulée 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple Expliciter les conditions d'un espace de discussion Expliciter les règles de la participation au débat Expliciter les méthodes de décision collective 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 2 ; 3 ; 5 ; 7.2 ; 8 ; 9</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> Égalité de droit Participation politique Devoir de participation, Droit à la non participation Délibération Liberté <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir un espace de discussion Participer à un débat Décider collectivement Prendre position de manière argumentée <p>Attitude</p> <ul style="list-style-type: none"> Se décentrer par la discussion



* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.1.4. :

Le dialogue socratique

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

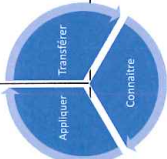
La participation citoyenne selon J. Dewey

Le paradoxe du gouvernement représentatif selon B. Manin

Le sondage délibératif et les *Town Meetings* de la Nouvelle-Angleterre

Les Conseils d'enfants et de jeunes (*Association nationale des conseils d'enfants et de jeunes*)

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2e degré	
UAA 2.1.5. Légitimité et légalité de la norme	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer les raisons d'un choix face à un dilemme opposant légalité et légitimité 	
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser la notion de norme • Questionner le fondement des normes, et ainsi de différentes sources de légitimité • Identifier des conflits entre différentes sources de légitimité • Distinguer légitimité et légalité • Justifier une prise de position en rapport avec la légalité ou la légitimité d'une norme <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les conflits possibles entre légalité et légitimité et les expliciter 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 6.2 ; 6.3 ; 7.1 ; 8.2</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Légalité et légitimité • Typologie(s) et hiérarchie(s) des normes • Norme et normalité • Autorité et pouvoir • Désobéissance civile • Conflit de loyauté <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.1.5. :

Aristote et le lien entre éthique et politique

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

l'Antigone de Sophocle

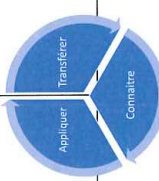
Le rôle et la conceptualisation du droit chez Kant et Hegel

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

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

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2^e degré	
UAA 2.1.6. Relation sociale et politique à l'environnement	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel • Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser les notions d'environnement, de nature et de culture • Identifier et expliciter les relations de l'humain avec son environnement naturel et culturel • Repérer des tensions entre les dimensions politiques, environnementales, sociales et économiques 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justifier une prise de position dans la relation sociale et politique à l'environnement
	
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Articuler les concepts de nature, culture et environnement 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 10.1</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Environnement • Nature • Culture • Transformation de la nature par l'être humain • Écologie politique • Principe de précaution • Responsabilité • Interdépendance <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.1.6. :

La nature chez Hegel

H. Jonas, Le principe responsabilité

L'écologie chez M. Serres, B. Latour et E. Hache

Le principe de précaution

Voir aussi AGERS [2013], « L'éducation relative à l'environnement et au développement durable dans le système éducatif en FWB » www.enseignement.be/ere

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2^e degré	
UAA 2.2.1. Diversité des discours sur le monde	
Compétences	
<ul style="list-style-type: none"> • Distinguer différents discours sur le monde et les types de vérité qui peuvent leur être associés • Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde • Distinguer savoir et croire 	
Processus	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer ce qui relève de la subjectivité de ce qui peut prétendre à l'objectivité • Devant un discours sur le monde (théories scientifiques, textes religieux, décisions judiciaires, témoignages...) déterminer s'il peut prétendre à la vérité et, le cas échéant, préciser de quel type de vérité il s'agit • Sélectionner différentes ressources pertinentes pour éclairer une question de sens et/ou de société • Questionner les possibilités d'articuler différents discours sur le monde 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer les confusions entre types de discours (par exemple dans le créationnisme) • Justifier les raisons de recourir à tel ou tel type de discours pour éclairer une question de sens et/ou de société
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Expliciter les caractéristiques de différents discours sur le monde : scientifique, religieux, judiciaire, esthétique, symbolique, éthique • Distinguer savoir et croire 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 2.3</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectivité/subjectivité • Croire/savoir • Discours scientifique, religieux, judiciaire, esthétique, symbolique, éthique. • Types de vérité <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Conceptualiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Se décentrer • Élargir sa perspective

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.2.1. :

Nietzsche et le perspectivisme

La question des créationnismes selon C. Grimoult

S. Jay Gould, Science, religion et principe du non recouvrement des magistères

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

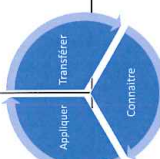
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2^e degré	
UAA 2.2.2. Médias et information	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner ce qui semble évident, ce qui se présente comme vrai dans les médias et sur les réseaux sociaux • Questionner la manière dont les médias et les réseaux sociaux transmettent l'information et construisent la réalité 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer différents genres médiatiques. • Identifier les déterminants de l'information • Apprécier le degré de fiabilité du contenu transmis en questionnant les contextes de production, de diffusion et de réception du/des médias • Évaluer les intérêts et finalités des différents diffuseurs • Problématiser la construction de l'opinion publique dans les médias et sur les réseaux sociaux 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formuler un avis critique à propos d'une information traitée par les médias en repérant les déterminants qui en façonnent la forme et le contenu • Comparer le traitement de l'information à partir de différentes sources
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socles de compétences EPC : 1.2 ; 7.3 • Compétences terminales en français – humanités professionnelles et techniques : unité 1 - Rechercher l'information <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genres médiatiques : billet d'humeur, carte blanche, brève, dépêche, article de fond, tweet, interview... • Déterminants de l'information qui en façonnent le contenu et la forme : auteur, intention de l'auteur, public-cible, support, source, contexte de production, de diffusion et de réception • Opinion publique • Infotainment • Massification de l'information • Rumeur, théories du complot, hoax • Objectivité/subjectivité <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Conceptualiser • Problématiser <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distancier • Adopter une posture critique

--	--

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.
Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.2.2. :

- L'opinion publique selon P. Bourdieu
- La fabrication de l'opinion publique selon L. Blondiaux et P. Champagne
- L'agenda-setting* chez M. McCombs et D. Shaw
- Les documentaires de P. Carles

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2^e degré			
UAA 2.2.3. Violence et humanisation			
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation • Distinguer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité en tant qu'objet (moyen) 			
<p>Processus</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation • Identifier différentes formes de violence • Repérer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité comme un objet (moyen) • Repérer les tensions entre la violence inhérente au processus d'humanisation et la violence empêchant ce processus • Identifier les moyens mis en place pour canaliser les violences freinant le processus d'humanisation de l'être l'humain </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le processus d'humanisation à l'œuvre dans une institution et en expliciter la violence éventuelle • Comparer des situations où l'être humain est pris comme sujet ou comme objet dans un processus d'humanisation et les relier avec la DUDH • Justifier une prise de position éthique à l'égard d'un processus d'humanisation en rapport avec un dispositif jugé violent ou non </td> </tr> </table>		<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation • Identifier différentes formes de violence • Repérer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité comme un objet (moyen) • Repérer les tensions entre la violence inhérente au processus d'humanisation et la violence empêchant ce processus • Identifier les moyens mis en place pour canaliser les violences freinant le processus d'humanisation de l'être l'humain 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le processus d'humanisation à l'œuvre dans une institution et en expliciter la violence éventuelle • Comparer des situations où l'être humain est pris comme sujet ou comme objet dans un processus d'humanisation et les relier avec la DUDH • Justifier une prise de position éthique à l'égard d'un processus d'humanisation en rapport avec un dispositif jugé violent ou non
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la relation entre violence et processus d'humanisation • Identifier différentes formes de violence • Repérer des situations où l'humain est envisagé en tant que sujet (fin en soi) et des situations où il est traité comme un objet (moyen) • Repérer les tensions entre la violence inhérente au processus d'humanisation et la violence empêchant ce processus • Identifier les moyens mis en place pour canaliser les violences freinant le processus d'humanisation de l'être l'humain 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier le processus d'humanisation à l'œuvre dans une institution et en expliciter la violence éventuelle • Comparer des situations où l'être humain est pris comme sujet ou comme objet dans un processus d'humanisation et les relier avec la DUDH • Justifier une prise de position éthique à l'égard d'un processus d'humanisation en rapport avec un dispositif jugé violent ou non 		
			
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 			
<p>Ressources</p> <p>Prérequis Socles de compétences EPC :4 ; 8.2</p> <p>Savoirs Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Violence, humanisation, déshumanisation, humanisme • Sujet/objet (DUDH) • Déclaration Universelle des Droits de l'Homme • Socialisation, éducation, justice, santé • Institution (famille, école, tribunal, prison, hôpital, institution religieuse...) • Violence physique, violence morale, violence symbolique <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer par la discussion • Adopter une posture critique • Se soucier de soi et des autres 			

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.2.3. :

Kant et l'éducation
Droit, institutions et violence chez Hegel
La civilisation des mœurs chez N. Elias
Violence et sacré chez R. Girard
L'école, l'asile, l'hôpital, la prison chez M. Foucault
Violence, socialisation et « stratégies de civilité » chez E. Balibar

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2 ^e degré	
UAA 2.2.4. Rapport éthique à soi et à autrui	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la notion d'autonomie affective dans le rapport à soi et à autrui • Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans la construction du rapport à soi et à autrui 	<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la notion d'identité • Identifier différents types de rapport à soi et à autrui • Problématiser la notion d'autonomie affective • Questionner l'autonomie affective en rapport avec l'intégrité physique et morale • Identifier le rôle et la fonction du dialogue dans le rapport à soi et à autrui <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer des comportements qui nuisent à l'intégrité physique ou morale de soi ou d'autrui • Questionner le rôle et la fonction du dialogue dans le rapport à soi et à autrui <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple
<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 4</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujet, autonomie affective, intégrité physique et morale, identité, altérité • Corps, émotions • Rapport à soi : souci de soi, estime de soi, authenticité, intelligence des émotions, être/avoir un corps, inconscient, désir • Rapport à autrui : rapports de force, de ruse, d'instrumentation, d'entente, de sollicitude, de solidarité, de coopération, de fraternité • Dialectique du maître et de l'esclave <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les conséquences de ses actes <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se soucier de soi et des autres • Se situer par rapport aux besoins et aux désirs des autres • Se décentrer par la discussion 	

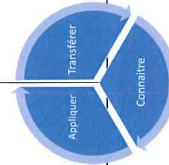
* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
2.2.4. :

Exercices spirituels et philosophique antique selon P. Hadot (par ex. dans le stoïcisme : Sénèque, Épictète, etc.)
Les affects chez Spinoza
Freud et l'inconscient
M. Foucault et le souci de soi
Loi morale et impératif catégorique chez Kant
L'altérité : J.-P. Sartre, P. Ricoeur, E. Levinas
A. Maalouf et les identités meurtrières

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 2 ^e degré		
UAA 2.2.5. -2.2.6. Individu, société et engagement citoyen		
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser l'engagement citoyen 		
<p>Processus</p>		
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser la notion d'engagement • Problématiser la notion de citoyenneté • Identifier les raisons et les finalités de l'engagement citoyen • Questionner les conditions de possibilité de l'engagement citoyen (sentiment de responsabilité, opportunité d'engagement, conscience d'une forme de compétence...) • Identifier les freins à l'engagement citoyen • Identifier les espaces et les formes de l'engagement citoyen • Expliciter l'articulation entre l'engagement individuel et l'engagement politique de l'État 	<p>Transférer</p> <p>Amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier un engagement possible dans l'espace public ou commun, pour une société juste, à partir d'une visée personnelle, et en expliciter les raisons, les conditions de possibilité et les difficultés 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 4.2 ; 8 ; 10</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engagement, engagement individuel et engagement citoyen, désengagement • Participation politique, citoyen, citoyenneté • Citoyenneté mondiale, migrant, nomade, apatride • Justice • Société • Mondialisation • Multiculturalisme • Espace public, espace privé, espace commun • Coopération au développement, développement durable <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une attitude critique



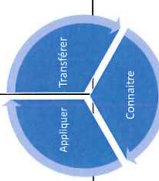
	<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Énoncer les facteurs qui favorisent, entravent ou empêchent un engagement • Articuler les concepts d'engagement et de citoyenneté
--	--

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans les UAA 2.2.5.-2.2.6 :

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

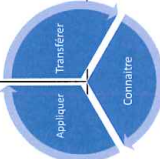
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3^e degré UAA 3.1.1. Vérité et pouvoir	
Compétences <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de vérité • Questionner les rapports entre la vérité et le pouvoir 	
Processus	
Appliquer À partir d'exemples*, amener les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> • Comparer différents documents qui présentent des conceptions différentes de la vérité • Questionner le caractère définitif vs provisoire, absolu, universel vs relatif, local, de la vérité • Repérer les tentatives pour imposer une « vérité » de manière dogmatique • Questionner les distinctions entre vérité et opinion unanime, vérité et opinion du plus grand nombre, vérité et avis des plus compétents, vérité et position de l'autorité 	Transférer À partir de situations nouvelles, amener les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de vérité en confrontant les différentes conceptions proposées • Questionner les rapports entre vérité et autorité ou pouvoir, la possibilité d'opposer la vérité au pouvoir et l'utilisation de la notion de vérité comme instrument de pouvoir
	
Connaître <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Expliciter et questionner les oppositions qui fondent nos conceptions spontanées de la vérité : vrai/faux, certitude/doute, réalité/illusion, connaissance/opinion, dogmatisme/scepticisme, universalisme/relativisme 	Ressources Prérequis Socles de compétences EPC : 1; 2.1; 2.3 Savoirs Concepts et notions <ul style="list-style-type: none"> • Vérité-adéquation à la réalité, vérité-cohérence, vérité-utilité (pragmatisme), vérité-authenticité, vérité comme prétention à la validité • Vérités révélées • Dogmatisme/scepticisme • Connaissance/opinion • Caractère absolu vs relatif de la vérité • Caractère définitif vs provisoire de la vérité Savoir-faire <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Conceptualiser • Problématiser Attitudes <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.1.1.1. :

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

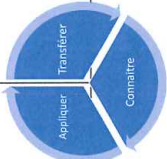
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré	
UAA 3.1.2. Science et expertise	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de science • Distinguer ce qui relève du débat démocratique de ce qui relève de l'expertise scientifique • Identifier les tentatives d'instrumentalisation de la science 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 1.2 ; 2.1 ; 2.3 ; 3.3 ; 7.3 ; 8.2</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Epistémologie • Critères de scientificité • Science/opinion • Technocratie • Scientisme • Positivisme • Empirisme • Falsificationnisme • Paradigmes scientifiques • Relativisme en épistémologie <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Conceptualiser • Problématiser <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en évidence la pluralité des figures de la science et de la connaissance au cours de l'histoire • Questionner le caractère définitif vs provisoire des théories scientifiques • Questionner les fondements de l'autorité de la science • Repérer les tentatives d'instrumentalisation de la science et les abus de l'autorité scientifique • Identifier les différents aspects (sociaux, économiques, politiques, éthiques) d'une controverse scientifique particulière. • Distinguer, à propos d'une question d'actualité, ce qui relève de l'expertise scientifique et ce qui relève du débat et du choix démocratique 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner les rapports entre débat démocratique et expertise scientifique et repérer les tentatives pour opposer la science au pouvoir ou à l'« opinion », les tentatives pour instrumentaliser la science, les tentatives des experts pour disqualifier les profanes...
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaitre les principaux critères de scientificité formulés par les philosophes et les scientifiques, ainsi que les critiques dont ces critères ont fait l'objet • Expliciter les concepts et notions et les illustrer par un exemple 	

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA 3.1.2. :

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré	
UAA 3.1.3. Bioéthique	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser un problème bioéthique Justifier une prise de position sur un problème bioéthique 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis Socies de compétences EPC : 3; 8</p> <p>Savoirs Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> Bioéthique Consentement éclairé Liberté thérapeutique Liberté de conscience Laïcité de l'hôpital ou de l'institution de soins Plaisir/souffrance Anthropocentrisme, biocentrisme, écocentrisme <p>Théories</p> <ul style="list-style-type: none"> Éthique déontologique Éthique utilitariste Éthique principliste <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> Lire, comprendre et analyser un texte philosophique Problématiser Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> Adopter une posture critique Se décentrer
<p>Processus</p> <p>Appliquer À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier les caractéristiques pluralistes et pluridisciplinaires d'un problème bioéthique Problématiser un enjeu bioéthique Problématiser la question du consentement Identifier les justifications éthiques qui fondent un comportement responsable à l'égard des êtres vivants 	<p>Transférer À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Analyser un problème bioéthique Justifier une prise de position sur un problème bioéthique
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<div style="text-align: center;">  <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments. Le segment supérieur est étiqueté 'Transférer', le segment inférieur gauche 'Appliquer', et le segment inférieur droit 'Connaitre'.</p> </div>

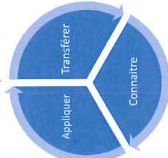
* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.1.3. :

Anthropocentrisme, biocentrisme et éocentrisme (T. Regan, Schweitzer A., Leopold A., Naess A., B. Callicott, P. Taylor, H. Rolston III)
Les philosophes de l'environnement (H.-S Afeissa, C. Larrère)
La bioéthique (LM. Azou-Bacrie, E. Hirsch, G. Hottois)
Le principlisme (T. L. Beauchamp et J. F. Childress)
La question de l'animal chez E. de Fontenay

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

<p>Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3^e degré</p> <p>UAA 3.1.4. Liberté et responsabilité</p>	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser les concepts de responsabilité et de liberté comme conditions de possibilité de l'engagement individuel et collectif 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser liberté et responsabilité • Identifier les types de responsabilité • Distinguer et mettre en relation responsabilité individuelle, responsabilité locale et responsabilité globale • Conceptualiser la notion d'engagement de la responsabilité • Problématiser la liberté comme condition de réalisation de la liberté • Identifier des raisons de l'engagement ou du non-engagement • Identifier des dérives possibles de l'engagement 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la responsabilité, ainsi que la liberté, comme corrélatives de l'engagement individuel et collectif • Argumenter sur les raisons de l'engagement ou du non-engagement
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	
<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 10</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberté et déterminisme (notamment déterminisme socioculturel) • Responsabilité morale et responsabilité juridique, responsabilité individuelle et responsabilité collective, responsabilité locale et responsabilité globale • Principe responsabilité • Engagement (résistance, indignation, solidarité) <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Se décentrer 	



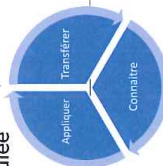
* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.1.4. :

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3^e degré	
UAA 3.1.5. Participer au processus démocratique	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> Participer à la vie de la classe/de l'école dans le respect de l'égalité de droit Problématiser le processus de discussion démocratique 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Identifier des problèmes liés à la vie de la classe/de l'école Rechercher ensemble des solutions à ces problèmes et en débattre Élaborer un processus de décision Se mettre d'accord sur une solution et établir ou proposer des règles d'action Amener les élèves, lorsque le problème dépasse leurs compétences à établir des règles, à porter leur projet au niveau de décision concerné Évaluer la manière dont la discussion s'est déroulée 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> Produire collectivement des règles du vivre ensemble qui respectent l'égalité de droit
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 2 ; 3 ; 5 ; 7.2 ; 8 ; 9 UAA 2.1.4</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> Égalité de droit Participation politique Devoir de participation, Droit à la non participation Démocratie directe, démocratie représentative, démocratie participative Consensus, compromis, dissensus Éthique de la discussion Leadership Suffrage <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> Établir un espace de discussion Participer à un débat Décider collectivement Prendre position de manière argumentée Exercer un retour réflexif sur une pratique <p>Attitude</p> <ul style="list-style-type: none"> Se décentrer par la discussion

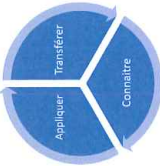


* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.1.5. :

La délibération chez Aristote
La démocratie grecque (M. Finley, J.-P. Vernant, P. Vidal-Naquet, etc.)
Démocratie directe chez Rousseau
Liberté des Modernes et démocratie représentative selon Constant et B. Manin
J. Habermas et l'éthique de la discussion
La démocratie radicale : M. Abensour, C. Castoriadis...
Conflit, dissensus et mésentente en démocratie chez C. Lefort, J. Rancière...
Analyse institutionnelle et dynamique/micropolitique des groupes : R. Lourau, G. Lapassade, F. Guattari, D. Vercauteren et T. Müller, K. Lewin, D. Anzieu ...
La contre-démocratie selon P. Rosanvallon

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3^e degré	
UAA 3.1.6. L'État: pourquoi, jusqu'où?	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept d'État • Opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser la notion d'État • Identifier différentes conceptions de l'État • Identifier des conceptions opposées au principe de l'État • Identifier et questionner les différents domaines d'intervention de l'État 	<p>Transférer</p> <p>Amener les élèves à opter hypothétiquement pour un système politique et justifier cette prise de position</p>
	
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Expliciter les raisons pour lesquelles un État est (ou non) nécessaire 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis Socles de compétences EPC : 7.1 ; 7.3</p> <p>Savoirs Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • État • Liberté négative et liberté positive • Loi liberticide • Idéologie • État de nature, état de société • Volonté générale • État de droit • Anarchisme, Communisme, Libertarisme • État gendarme, État-providence, État social actif • Libéralisme • Socialisme(s) <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Conceptualiser • Problématiser • Distinguer le sens technique et le sens commun d'un terme <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique

	<ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer
--	--

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA 3.1.6. :

Citoyenneté, démocratie et république dans la philosophie antique : Platon, Aristote, Cicéron...

La Boétie et la servitude volontaire

Les théories du contrat social (Hobbes, Locke, Rousseau,...)

La volonté générale chez Hobbes, Rousseau, J. Habermas, etc.

Le droit cosmopolitique chez Kant

Famille, Société civile et État chez Hegel

Tocqueville : sociabilités, opinion publique et État moderne

Lieu vide du pouvoir en démocratie chez C. Lefort

Liberté négative et positive chez I. Berlin

Le libéralisme chez R. Nozick et M. Rothbard

Les socialismes : Saint-Simon, Leroux, Bernstein, E. Durkheim, J. Jaurès

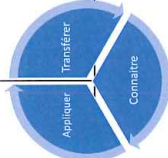
Les communismes : Marx, Engels, Luxemburg, Trotsky...

Les anarchismes : Blanqui, Bakounine, Proudhon, Kropotkine, ...

Les libéralismes : Locke, Montesquieu, Smith, Constant, F. Hayek, J. Rawls...

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré	
UAA 3.2.1. Sens et interprétation	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept d'interprétation • Questionner la fonction des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité • Explorer et questionner le sens et les interprétations des mythes, des rites et des symboles 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept d'interprétation • Distinguer ce qui peut/doit faire l'objet d'une interprétation de ce qui ne relève pas de l'activité herméneutique et justifier les choix opérés • Identifier diverses interprétations d'un même objet, les contextualiser et questionner leur pertinence • Identifier différentes fonctions des mythes, des rites et des symboles • Expliciter et questionner les oppositions : fait/interprétation, explication/interprétation, factuel/symbolique, univoque/plurivoque 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dégager des interprétations de mythes, rites ou symboles, questionner leur pertinence et justifier le choix de telle ou telle interprétation • Repérer les fonctions des mythes, des rites et des symboles comme pratiques structurant une collectivité
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et notions et les illustrer par un exemple 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 1 ; 1.2 ; 6 ; 6.3</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait/interprétation • Mythe, rite, symbole, notamment dans différentes traditions religieuses • Factuel/symbolique • Sens littéral/sens symbolique • Univoque/plurivoque • Expliquer/comprendre • Socialisation <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Contextualiser notamment en référence au cadre historique • Questionner • Problématiser <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se décentrer • Adopter une posture critique • S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions



* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.2.1. :

Dilthey, Weber, et l'opposition expliquer/comprendre
Marx, Nietzsche, Freud, l'herméneutique du soupçon et la critique des idéologies
L'herméneutique de H.-G. Gadamer
L'herméneutique de P. Ricoeur
A. Wénin et l'exégèse narrative
M. Arkoun et l'humanisme arabe
L'herméneutique de N. Abou Zayd
Les mythes et les rites : E. Durkheim, M. Mauss, M. Eliade, J.-P. Vernant, etc.
Textes religieux : la Bible, le Coran...

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré			
UAA 3.2.2.-3.2.3. Culture(s) et liberté(s)			
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminisme socioculturel et liberté individuelle • Problématiser les éventuels dilemmes entre identité culturelle et participation à la vie de la cité • Problématiser l'idéal d'universalité 			
<p>Processus</p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser universalité et singularité • Conceptualiser culture et liberté • Identifier la présence d'un idéal d'universalité dans différentes cultures • Identifier les formes de liberté individuelle et collective au sein de différentes cultures • Identifier la pluralité des normes au sein d'un champ social • Problématiser le déterminisme socioculturel • Identifier les enjeux éthiques des tensions entre déterminismes socioculturels et liberté humaine </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminismes socioculturels et liberté individuelle • Justifier l'issue d'un dilemme entre identité culturelle et participation à la vie de la cité • Problématiser l'idéal d'universalité </td> </tr> </table> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;"> </div>		<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser universalité et singularité • Conceptualiser culture et liberté • Identifier la présence d'un idéal d'universalité dans différentes cultures • Identifier les formes de liberté individuelle et collective au sein de différentes cultures • Identifier la pluralité des normes au sein d'un champ social • Problématiser le déterminisme socioculturel • Identifier les enjeux éthiques des tensions entre déterminismes socioculturels et liberté humaine 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminismes socioculturels et liberté individuelle • Justifier l'issue d'un dilemme entre identité culturelle et participation à la vie de la cité • Problématiser l'idéal d'universalité
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser universalité et singularité • Conceptualiser culture et liberté • Identifier la présence d'un idéal d'universalité dans différentes cultures • Identifier les formes de liberté individuelle et collective au sein de différentes cultures • Identifier la pluralité des normes au sein d'un champ social • Problématiser le déterminisme socioculturel • Identifier les enjeux éthiques des tensions entre déterminismes socioculturels et liberté humaine 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la construction de l'identité singulière entre déterminismes socioculturels et liberté individuelle • Justifier l'issue d'un dilemme entre identité culturelle et participation à la vie de la cité • Problématiser l'idéal d'universalité 		
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 			
<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 6</p> <p>Concept : discrimination (UAA 2.1.3)</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Universalité, singularité, principes, normes, valeurs, règles communes, déterminisme socioculturel, culture, liberté, identité, société • Acculturation, déculturation, transculturation, enculturation, ethnocentrisme, relativisme culturel, intégration, assimilation, rejet communautaire, repli communautaire, discrimination religieuse <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Se décentrer • S'ouvrir à la pluralité des cultures et des convictions 			

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans les UAA 3.2.2.-3.2.3. :

La critique de l'ethnocentrisme chez C. Lévi-Strauss, E. Viveiros De Castro...

Culture, identités et subjectivité en Islam chez F. Benslama

La question culturelle dans les pensées décoloniales et postcoloniales : A. Césaire, F. Fanon, E. Saïd, E. Glissant, P. Gilroy, G. C. Spivak, A. Mbembe...

C. Taylor et la construction de l'identité au croisement des cultures

D. Dubuisson sur l'histoire des religions entre exigence d'universalité et perspective ethnocentrique

L'universalisme chez F. Jullien

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré	
UAA 3.2.4. La justice	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de justice. • Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles 	
<p>Processus</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner l'universalité de l'exigence de justice • Repérer les cas dans lesquels la question de la justice se pose • Identifier et questionner différentes conceptions de la justice • Problématiser la relation entre le Juste et le Bien </div> <div style="width: 10%; text-align: center;"> <p>Le diagramme est un cercle divisé en trois segments. Le segment supérieur est étiqueté 'Transférer', le segment inférieur gauche 'Appliquer' et le segment inférieur droit 'Connaître'. Des flèches indiquent des liens entre ces segments.</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier différentes conceptions de la justice et justifier les raisons qui peuvent amener à privilégier l'une ou l'autre d'entre elles </div> </div>	
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	
<p>Resources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 3</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Justice • Légitimité • Équité, égalité • Justice distributive, justice commutative • Justice sociale • État • Droit naturel/droit positif • Justice internationale • Vérité judiciaire, rendre justice/se faire justice soi-même (vengeance) • Discrimination positive • Le Bien, le Juste <p>Théorie(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Théories de la justice (Aristote; Utilitarisme; J. Rawls) <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p>	

	<ul style="list-style-type: none">• Adopter une posture critique• Se décentrer
--	---

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.2.4. :

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

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3 ^e degré	
UAA 3.2.5. L'État: pouvoir(s) et contre-pouvoirs	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de pouvoir politique et les moyens d'action du citoyen en démocratie 	
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser la notion de pouvoir • Identifier différentes formes de pouvoir en démocratie • Identifier le rôle des acteurs institutionnalisés ou non institutionnalisés en démocratie • Problématiser la notion d'opinion publique • Identifier les moyens d'action légaux des citoyens en démocratie <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer et évaluer un moyen d'action pour défendre des droits ou un projet politique • Imaginer une intervention de l'État dans une situation de crise et/ou de conflit et en justifier la légitimité <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Énoncer quelques contre-pouvoirs et procédures de recours du citoyen 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 7 ; 8</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • État, société civile, citoyen • Séparation des pouvoirs (législatif, exécutif, judiciaire) • Régimes politiques: démocratie, autoritarisme, totalitarisme • Démocratie directe, représentative, participative • Pouvoir, influence, domination • Monopole de la violence légitime • Lutte, conflit, résistance, indifférence • Opinion publique • Acteurs institutionnalisés et non institutionnalisés en Belgique et au niveau international <p>Savoir faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Recourir à l'imagination

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.2.5. :

Montesquieu et la séparation des pouvoirs

La conception de la démocratie selon A. Touraine

Luites, conflits et résistances : Machiavel, Marx, H. Arendt, G. Deleuze, M. Foucault, J. Rancière, R. Dworkin...

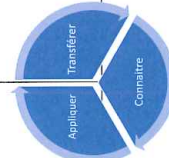
Espace public et espace public oppositionnel (J. Habermas, O. Negt, A. Kluge)

Comme acteurs institutionnalisés en Belgique, on peut penser au parlement, au gouvernement, aux partis politiques, à la justice, à la police, à l'armée, aux syndicats, aux mutuelles.

Comme acteurs non institutionnalisés, on peut penser aux médias, aux associations, aux groupes d'intérêts, aux groupes de pression

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 3^e degré	
UAA 3.2.6. Conviction, religion, politique	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique 	
<p>Processus</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples* amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualiser le fait religieux • Problématiser la manière dont les convictions (religieuses ou non) s'articulent au cadre démocratique • Comparer les manières dont les États démocratiques organisent la laïcité politique </div> <div style="width: 45%;"> <p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener l'élève à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer une articulation entre convictions (religieuses ou non) et règles sociales en vigueur dans son environnement (classe, cour de récréation, établissement scolaire, quartier, mouvements de jeunesse, clubs sportifs, etc.) </div> </div>	
<p>Resources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 6 ; 8.1</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fait religieux, spiritualité, convictions • Religions théistes et non théistes • Sacré/profane • Laïcité politique • Sécularisation • Agnosticisme, athéisme • Espace public, espace commun, espace privé <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Se décentrer 	
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	



* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
3.2.6. :

Spinoza et le théologico-politique

La religion dans les limites de la simple raison selon Kant

Humanisme, laïcité, pluralisme, tolérance et reconnaissance : Locke, Bayle, Voltaire, Mill, J. Rawls, J. Baubérot, A. Tosel...

Weber, Durkheim et la sociologie des religions

La question de la sécularisation chez H. Blumenberg

C. Schmitt et la théologie politique

Le rapport entre philosophie et religion chez Ibn Tufayl

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Les UAA qui figurent ci-dessous avaient été rédigées pour la 7^{ème} année professionnelle. Dans son projet d'avis, la COP1 a estimé qu'elles ne devaient pas figurer dans le référentiel.

7^e année	
7.1.1. Utopie et dystopies	<ul style="list-style-type: none"> • Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement philosophique sur des enjeux sociaux et politiques • Problématiser l'opposition réel/imaginaire
7.1.2. Éthique et esthétique	<ul style="list-style-type: none"> • Porter un jugement sur les qualités techniques, éthiques et esthétiques d'un objet • Questionner le rapport entre l'art et la citoyenneté
7.1.3. Travail, technique et progrès	<ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de travail • Adopter par rapport au travail et à ses effets une attitude critique

7^e année - 2^e heure (en cas de dispense)	
7.2.1. Signes, codes et communication non verbale	<ul style="list-style-type: none"> • Questionner ce qui s'exprime par delà les mots • Questionner les effets et les conséquences que produit la communication non verbale
7.2.2. Transformations technoscientifiques de l'être humain	<ul style="list-style-type: none"> • Problématiser et analyser les enjeux éthiques et socio-professionnels des transformations technoscientifiques de l'être humain
7.2.3. Tensions entre des droits civils	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier des axes de tension qui sous-tendent des conflits de droits et justifier une prise de position

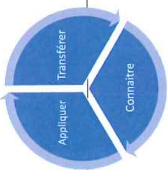
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté – 7 ^e année		
UAA 7.1.1.1. Utopies et dystopies		
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à l'imagination pour élargir le questionnement philosophique sur des enjeux sociaux et politiques • Problématiser l'opposition réel/imaginaire 		
<p>Processus cognitifs</p>		
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser les notions d'utopie et de dystopie • Développer un questionnement philosophique à propos d'une utopie ou d'une dystopie • Identifier les conditions de diffusion d'une pensée utopique • Questionner les raisons pour lesquelles les utopies ont résisté ou non à l'épreuve du réel • Questionner l'utilisation de la catégorie d'utopie tantôt comme catégorie positive, tantôt comme argument de disqualification 	<p>Transférer</p> <p>Amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imaginer les éléments d'une perspective différente sur le monde social, économique ou politique actuel et justifier ces propositions 	<p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 1 ; 3 ; 10,4</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utopie, dystopie • Réel/imaginaire • Quelques utopies et dystopies du passé et du présent <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Problématiser <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à l'imagination
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Expliciter et questionner l'opposition réel/imaginaire 		

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
7.1.1. :

Platon et le mythe de l'Atlantide
Augustin et les deux cités
La cité vertueuse de Fârâbî
Thomas More et l'Utopie
Bacon et la Nouvelle Atlantide
Voltaire et l'utopie de l'Eldorado
Fourier et le socialisme utopique
La Commune de Paris
Les utopies anarchistes
A. Huxley, *Le meilleur des mondes*, G. Orwell, *1984* et *La ferme des animaux*
Films et documentaire sur des expériences et des projets (par exemple, les films, « Le fond de l'air est rouge », « Les Lip : l'imagination au pouvoir », « Demain »)

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

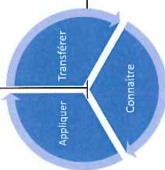
Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 7^e année	
7.1.2. Éthique et esthétique	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter un jugement sur les qualités techniques, éthiques et esthétiques d'un objet • Questionner le rapport entre l'art et la citoyenneté 	<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distinguer les critères éthiques, techniques et esthétiques pour juger un objet • Différencier jugement esthétique et émotion esthétique • Porter un jugement sur un objet à partir de critères éthiques, techniques et esthétiques • Questionner la distinction entre une œuvre d'art et un objet technique • Questionner la distinction entre l'artiste et l'artisan • Problématiser le concept de beau • Identifier des fonctions de l'art dans la construction de la citoyenneté • Problématiser la notion d'émancipation en relation avec l'art
<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner la place de la création dans la pratique professionnelle et porter un jugement sur les qualités techniques, éthiques et esthétiques d'un objet • Questionner le rapport entre l'art et la citoyenneté 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 2.3 ; 4</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Art, artiste, artisan, beau, beaux-arts, œuvre • Objet technique, utilité • Critères éthiques, esthétiques, techniques • Valeurs et goûts • Création • Émancipation, citoyen/citoyenneté • L'art pour l'art • Les fonctions de l'art : morale, créatrice, sacrée, thérapeutique, cathartique, politique, religieuse, imaginaire <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Conceptualiser • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Recourir à l'imagination
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
7.1.2. :

- L'art comme production du beau dans l'Antiquité et au Moyen Âge (Platon, Aristote, Plotin, Thomas d'Aquin)
- Jugement de goût et jugement moral chez Kant
- La question de la création artistique (Nietzsche, G. Deleuze, G. Didi-Huberman)
- Le problème de la définition de l'art à l'époque contemporaine (A. Danto)

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 7 ^e année	
UAA 7.1.3. Travail, technique et progrès	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de travail • Adopter par rapport au travail et à ses effets une attitude critique 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser le concept de travail • Distinguer travail et activité • Repérer les éléments émancipateurs et les éléments aliénants du travail • Analyser les conséquences des développements techniques récents sur le mode de production et l'organisation du travail • Questionner la place de l'oisiveté 	<p>Transférer</p> <p>À partir d'exemples* nouveaux, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produire une réflexion critique par rapport au travail et à ses effets
	
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 10.2</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travail • Activité • Loisir, oisiveté • Performance • Division du travail • Capital humain • Émancipation • Aliénation • Progrès • Propriété du travail • Économie collaborative/du partage • Économie sociale et solidaire <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Questionner • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique

--	--

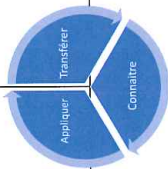
* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
7.1.3. :

- Aliénation et émancipation selon Marx
- Technique et travail dans la théorie critique (H. Marcuse)
- La robotisation chez J.-M. Ferry
- Le droit à la paresse chez Paul Lafargue
- Le temps libre chez Adam Smith et Marx
- La fin du travail chez J. Rifkin
- Le droit au travail chez Tocqueville et P. Leroux.

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 7 ^e année	
7.2.1.1. Signes, codes et communication non verbale	
<p>Compétences</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner ce qui s'exprime par delà les mots • Questionner les effets et les conséquences que produit la communication non verbale 	
<p>Processus</p>	
<p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier diverses interprétations d'un signe distinctif ou d'un code • Identifier la fonction et les motivations de signes distinctifs et de codes • Questionner l'opposition entre liberté individuelle et conformisme social • Questionner le lien entre le contenu d'un discours, sa mise en scène et les éléments de communication non verbale (ton de la voix, volume, posture, expression du visage, gestes utilisés, vêtements...) 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repérer des significations de signes et de codes et questionner les effets et les conséquences qu'ils peuvent produire • Repérer des éléments de communication non verbale et questionner leurs effets et conséquences
<p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 1 ; 1.2 ; 6 ; 6.3</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Signe • Code • Communication non verbale • Conformisme/singularité • Appartenance • Rejet, exclusion • Charisme <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Questionner <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique • Se décentrer



* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

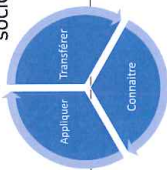
Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
7.2.1.1 :

La communication politique.

L'interactionnisme symbolique et la théorie de l'école de Chicago (E. Burgess, E. Hughes et H. Blumer)

La présentation de soi à travers la tenue vestimentaire, les attitudes, l'élocution, les mimiques chez E. Goffman

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 7^e année	
UAA 7.2.2. Transformations technoscientifiques de l'être humain	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problématiser et analyser les enjeux éthiques et socio-professionnels des transformations technoscientifiques de l'être humain 	<p>Ressources</p> <p>Prérequis: Socles de compétences EPC : 1 ; 3 ; 5.2</p> <p>Savoirs Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modifications technoscientifiques de l'être humain : transplantation d'organes, modifications génétiques, modifications du comportement, modifications induites par un dispositif technique, remplacement d'une personne par un robot • Cyborg, hybride, technoscience, roboéthique, trans/posthumanisme <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire, comprendre et analyser un texte philosophique • Problématiser • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recourir à l'imagination • Adopter une posture critique
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les dimensions éthiques d'une ou plusieurs possibilités de modification technoscientifique de l'être humain • Identifier et analyser dans la pratique professionnelle l'impact de certaines modifications technoscientifiques de l'être humain 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser de manière critique les dimensions éthiques d'une possibilité technoscientifique de modification de l'être humain • Imaginer et évaluer les conséquences du transfert d'une modification technoscientifique d'un domaine socioprofessionnel vers un autre
<p>Connaître</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple • Énoncer les caractéristiques des finalités d'une ou plusieurs possibilités technoscientifiques de modification de l'être humain • Expliciter les enjeux éthiques de ces finalités à partir d'un exemple vu en classe 	<p>Diagramme :</p> 

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA 7.2.2. :

Le progrès illimité de l'esprit humain chez Condorcet
Trans et posthumanisme : J.-M. Besnier
Cyborg et hybridation : D. Haraway et T. Hoquet
Technoscience : B. Bensaude-Vincent
Robotique et roboéthique

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Éducation à la Philosophie et à la Citoyenneté - 7 ^e année	
UAA 7.2.3. Tensions entre des droits civils	
<p>Compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier des axes de tension qui sous-tendent des conflits de droits et justifier une prise de position 	
<p>Processus</p> <p>Appliquer</p> <p>À partir d'exemples*, amener les élèves à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier des conflits de droits • Identifier les axes de tension qui sous-tendent les conflits de droit • Identifier des droits de chaque génération • Identifier et évaluer les arguments en faveur d'un droit <p>Connaitre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliciter les concepts et les notions et les illustrer par un exemple 	<p>Transférer</p> <p>À partir de situations nouvelles,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier les axes de tension qui sous-tendent des conflits de droits et justifier une prise de position <div style="text-align: center;"> </div>
	<p>Ressources</p> <p>Prérequis</p> <p>Socles de compétences EPC : 7.1 ; 8</p> <p>Savoirs</p> <p>Concepts et notions</p> <ul style="list-style-type: none"> • Générations de droits: droits civils et politiques, droits sociaux, droits culturels • Déclaration Universelle des Droits de l'Homme • Axes de tension : <ul style="list-style-type: none"> - individu vs collectif - liberté vs solidarité - liberté vs sécurité - compétition vs coopération - privé vs public - société vs communauté - liberté vs responsabilité <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prendre position de manière argumentée <p>Attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adopter une posture critique

* Par « exemple », on entend ici un texte, une image, un film, un témoignage, une situation vécue, une question d'actualité, etc.

Exemples de courants philosophiques, d'auteurs, d'œuvres et de thématiques qui pourraient être mobilisés pour aborder les concepts et théories présents dans l'UAA
7.2.3. :

Conception du droit chez Kant
Place des droits civils chez J. Habermas
Droit des minorités : H. Arendt, W. Kymlicka

Ces indications n'ont ni prétention à l'exhaustivité ni valeur contraignante.

Vu pour être annexé à l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du xxxxx déterminant le référentiel des compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

Bruxelles, le

Le Ministre-Président,

Rudy DEMOTTE

La Ministre de l'Éducation,

Marie-Martine SCHYNS

ANNEXE II - AVIS DU CONSEIL D'ETAT



CONSEIL D'ÉTAT

section de législation

avis 60.920/2
du 27 février 2017

sur

un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté
française 'déterminant les compétences terminales en
éducation à la philosophie et à la citoyenneté'

Le 30 janvier 2017, le Conseil d'État, section de législation, a été invité par la Ministre de l'Éducation de la Communauté française à communiquer un avis, dans un délai de trente jours, sur un projet d'arrêté du Gouvernement de la Communauté française 'déterminant les compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté'.

Le projet a été examiné par la deuxième chambre le 27 février 2017. La chambre était composée de Pierre VANDERNOOT, président de chambre, Luc DETROUX ET Wanda VOGEL, conseillers d'État, Sébastien VAN DROOGHENBROECK et Jacques ENGLEBERT, assesseurs, et Bernadette VIGNERON, greffier.

Le rapport a été présenté par Laurence VANCRAYEBECK, première auditrice.

L'avis, dont le texte suit, a été donné le 27 février 2017.

*

Comme la demande d'avis est introduite sur la base de l'article 84, § 1^{er}, alinéa 1^{er}, 2^o, des lois coordonnées sur le Conseil d'État, la section de législation limite son examen au fondement juridique du projet, à la compétence de l'auteur de l'acte ainsi qu'à l'accomplissement des formalités préalables, conformément à l'article 84, § 3, des lois coordonnées précitées.

Sur ces trois points, le projet appelle les observations suivantes.

EXAMEN DU PROJET

1. En application de l'article 4, alinéa 2, 1^o, du décret du 7 janvier 2016 'relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française', chaque ministre doit établir, pour chaque projet d'acte législatif et réglementaire, un rapport d'évaluation de l'impact du projet sur la situation respective des femmes et des hommes, dit « test genre ».

Depuis le 1^{er} janvier 2017 ¹, il s'agit d'une formalité obligatoire ².

Il appartient à l'auteur de l'avant-projet de veiller au bon accomplissement de celle-ci.

2. L'arrêté en projet tend à déterminer les compétences terminales en éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

En ce qui concerne la détermination de référentiels pédagogiques au regard de la liberté d'enseignement, il est renvoyé à l'observation générale 4 de l'avis 59.728/2/V donné le 17 août 2016 sur un projet devenu l'arrêté du 24 août 2016 'déterminant le référentiel des socles de compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté'.

3. Le document qui constitue l'annexe à l'arrêté en projet, intitulé « Compétences terminales de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté », est un référentiel se présentant « selon un découpage en unités d'acquis d'apprentissage (UAA)».

Les tableaux qui figurent aux pages 3 et 4 de ce référentiel regroupent ces UAA par degré d'enseignement mais surtout établissent une distinction entre les UAA qui concernent tous les élèves et les UAA qui sont uniquement destinées aux élèves qui « demanderaient la dispense du cours de religion ou de morale ».

¹ En application de l'article 12 du décret du 7 janvier 2016.

² Voir l'avis 58.206/4 donné le 14 octobre 2015 sur un avant-projet devenu le décret du 7 janvier 2016 'relatif à l'intégration de la dimension de genre dans l'ensemble des politiques de la Communauté française' (*Doc. parl.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, n° 215/001, pp. 15-23).

Selon l'article 60bis, § 2, du décret du 24 juillet 1997 'définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et organisant les structures propres à les atteindre',

« L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté est dispensée sur base des référentiels inter-réseaux d'éducation à la citoyenneté visés à l'article 60ter du présent décret :

a) 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) ;

b) 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 ».

En application de l'article 60ter, § 1^{er}, alinéa 2, du décret du 24 juillet 1997 'définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire et organisant les structures propres à les atteindre', le Gouvernement est donc habilité à déterminer des référentiels « inter-réseaux » relatifs à l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, c'est-à-dire des référentiels communs, quels que soient le réseau et la forme concrète que prend l'organisation de cette « éducation » (un cours spécifique d'une ou de deux périodes hebdomadaires ou une partie de cours existants³).

Dans cette logique, il ne peut être admis que le référentiel en projet détermine des UAA destinées spécifiquement aux élèves qui « demanderaient la dispense du cours de religion ou de morale (appelée ici 2^e heure) ». En effet, il n'y a pas à exiger, au stade du référentiel inter-réseaux, l'acquisition d'apprentissages supplémentaires pour les élèves qui suivraient, dans le cadre de la dispense du cours de religion ou de morale, une deuxième période hebdomadaire consacrée à la philosophie et de citoyenneté à raison de deux périodes hebdomadaires⁴.

³ Avec l'obligation, dans ce cas, de déposer à l'administration un document précisant « la manière détaillée avec laquelle les référentiels [...] sont exécutés dans les différents programmes des cours » de la grille horaire (article 60quater, § 3, du décret du 24 juillet 1997).

⁴ Voir à cet égard les exemples donnés par la Ministre lors de l'examen, en Commission de l'Éducation du Parlement de la Communauté française du projet devenu le décret du 22 octobre 2015 'relatif à l'organisation d'un cours et d'une éducation à la philosophie et à la citoyenneté' : « Les élèves qui, à partir de 2016 ou de 2017, demanderont une dispense pour le cours de morale ou de religion, bénéficieront donc de l'heure de cours de philosophie et de citoyenneté à laquelle s'ajoutera une deuxième heure, autonome mais entretenant avec la première des liens étroits. Cette deuxième heure pourrait être à la première ce que les travaux pratiques sont au cours principal dans l'enseignement supérieur. Il pourrait s'agir, par exemple, d'une heure d'expérimentation ou de travaux pratiques » (*Doc. parl.*, Parl. Comm. fr., 2015-2016, n° 171/003, p. 12).

Le référentiel en projet doit être revu en conséquence.

4. Pour chaque UAA, sont précisés des prérequis, un lien étant clairement établi avec les socles de compétences, référentiel qui s'applique à l'enseignement primaire et au premier degré de l'enseignement secondaire.

Comme le relève la Commission de pilotage dans son avis 2016-3 du 5 juillet 2016, « [...] durant les premières années de mise en œuvre du référentiel, les élèves n'auront pas suivi l'ensemble du cursus 'éducation à la philosophie et à la citoyenneté' et ne disposeront pas des prérequis nécessaires ».

Mieux vaudrait dès lors prévoir d'imposer ces référentiels – avec toutes les conséquences qui en découlent – de manière progressive, année après année.

5. Dès lors que l'arrêté ne comporte qu'une annexe, il n'y a pas lieu de la numéroter.

LE GREFFIER

LE PRÉSIDENT

Bernadette VIGNERON

Pierre VANDERNOOT